

**UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**GRASIELE APARECIDA SANTOS**

**PERCEPÇÃO DAS PROFESSORAS DE DIAMANTINA, MG SOBRE O**  
**PLANEJAMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: controle do trabalho**  
**pedagógico e a possibilidade de autoria docente.**

**DIAMANTINA**

**2018**

**GRASIELE APARECIDA SANTOS**

**PERCEPÇÃO DAS PROFESSORAS DE DIAMANTINA, MG SOBRE O  
PLANEJAMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: entre o controle do trabalho  
pedagógico e a possibilidade de autoria docente**

Projeto apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri como requisitos parciais para obtenção do título de mestre.

Orientador: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Denise da Silva Braga

**Diamantina  
2018**

Elaborado com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

S237p

Santos, Grasielle Aparecida

Percepção das professoras de Diamantina, MG sobre o planejamento da educação infantil: entre o controle do trabalho pedagógico e a possibilidade de autoria docente / Grasielle Aparecida Santos, 2018.  
119 p. : il.

Orientadora: Denise Silva Braga

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação)  
- Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri,  
Diamantina, 2018.

I. Educação Infantil. 2. Planejamento. 3. Professoras. I. Braga,  
Denise Silva. II. Título. III. Universidade Federal dos Vales do  
Jequitinhonha e Mucuri.

CDD 372.2

Ficha Catalográfica – Serviço de Bibliotecas/UFVJM  
Bibliotecária Nádia Santos Barbosa, CRB6 – 3468.

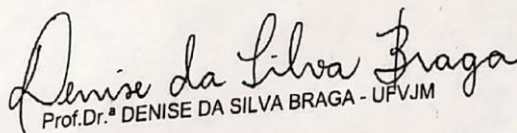
GRASIELE APARECIDA SANTOS

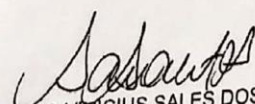
**PERCEPÇÃO DAS PROFESSORAS DE DIAMANTINA, MG SOBRE O  
PLANEJAMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: controle do trabalho  
pedagógico e a possibilidade de autoria docente.**

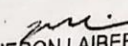
Dissertação apresentada ao  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO, nível de  
MESTRADO como parte dos requisitos  
para obtenção do título de MAGISTER  
SCIENTIAE EM EDUCAÇÃO

Orientador (a): Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Denise Da  
Silva Braga

Data da aprovação : 30/10/2018

  
Prof.Dr.<sup>a</sup> DENISE DA SILVA BRAGA - UFVJM

  
Prof.Dr. SANDRO VINICIUS SALES DOS SANTOS - UFVJM

  
Prof.Dr. HERON LAIBER BONÁDIMAN - UFVJM

DIAMANTINA

*“As crianças também demonstram competência em contribuir para a construção do planejamento da instituição e sinalizam para aspectos organizacionais da instituição como a escolha do cardápio, e aos usos do tempo e dos espaços. Nesse sentido, seus apontamentos servem para a construção de um olhar pautado na alteridade das crianças não somente por parte de professores (as) e pesquisadores (as), mas também por parte dos gestores pedagógicos, administrativos e, quiçá, dos formadores de políticas públicas para a pequena infância. ”*  
**(Sandro Vinícius Sales dos Santos)**

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por me guiar e iluminar com sua sabedoria durante toda trajetória do mestrado.

À professora Denise da Silva Braga por me escolher, confiar, orientar e acreditar que seria capaz de realizar este trabalho. Sua confiança foi fundamental para prosseguir neste caminho, agradeço pela oportunidade. Todos os encontros e orientações ficarão guardados na minha memória, porque foram nestes momentos que mais aprendi a ser pontual e comprometida com esta pesquisa.

Agradeço imensamente as contribuições da banca que me ajudaram na consolidação deste trabalho apontando caminhos que me proporcionaram o meu crescimento pessoal, acadêmico e profissional.

À professora Regina Celia Couto agradeço pela generosidade e delicadeza nas suas palavras, que com muita sutileza me ensinou a atentar aos pequenos detalhes, que aos seus olhos e sabedoria se transformavam em caminhos necessários a esta pesquisa.

Ao professor Sandro Vinicius Sales Santos por este brilho no olhar quando fala da Educação Infantil, por despertar em nossos corações a sensibilidade e a esperança de caminhos melhores, pela sua capacidade única de nos envolver nesta discussão e reflexão quanto o respeito às crianças. De pontuar desde as coisas mais simples as mais essências nessa trajetória. Eu não me canso de dizer que você foi e será sempre um ***“presente em minha vida”***!

Ao professor Heron Bonadiman pela participação na banca examinadora da pesquisa, pela leitura cuidadosa e pelas contribuições apresentadas na defesa da dissertação.

As professoras que participaram desta pesquisa pelo importante auxílio durante a coleta de dados, que com muito empenho e dedicação colaboraram imensamente com a discussão. Sem a participação de vocês não conseguiria consolidar este trabalho.

A toda equipe do CMEI Bom Jesus, minhas colegas de trabalho, pela relação de companheirismo. Este grupo tem me proporcionando vivenciar inúmeras experiências.

A Fran, companheira do mestrado, que trilhou este caminho no mesmo período que eu, me fazendo entender que as dificuldades são parte do processo. A cada dia construímos este laço de ajuda mutua, e que hoje se transformou em uma verdadeira amizade.

À Cris, prima, amiga e irmã, querida companheira, pelo apoio desde os meus primeiros passos nessa caminhada, foi você que esteve ao meu lado em todos os momentos, principalmente nos seminários, não esquecerei nenhum detalhe. Obrigada, por compartilhar minhas ideias, dúvidas, desejos, sonhos. Pela generosidade da escuta, pela sintonia com minhas questões. ***“Pela sua amizade o meu muito obrigado”***.

A uma pessoa mais que especial, que pela sua singela companhia me ensinou o gesto mais preciso da vida, a humildade! Humildade de reconhecer os erros e os acertos. E que para viver é preciso muito pouco! É preciso quase nada. É preciso apenas entregar o coração! Agradeço pela paciência, especialmente nos momentos em que este trabalho invadia os tempos e espaços da família.

Agradeço à Vida, que coloca nos nossos caminhos pessoas, que tornam as nossas trajetórias mais segura e tranquila. Algumas dessas pessoas é impossível não lembrar ***“Jorge, Jessica, Graciana, Cinthia e Juliene”***. Algumas delas pouco sabem sobre o que vai ser escrito e sobre o que é preciso para fazê-lo. No entanto, sem essas relações, sem essas presenças, sem esses amigos, não haveria este trabalho, cuja história é parte da minha trajetória.

E por fim, e talvez o mais importante dos agradecimentos, ***aos meus pais*** pelo dom da vida. Em especial a minha mãe pelo exemplo de luta, esforço e dedicação em nossa criação. Pelas condições oferecidas com grande sacrifício, que ao longo da minha vida me transformou na pessoa que hoje eu sou. O meu carinho também vai para os meus irmãos, que sempre estiveram ao meu lado, assumindo muitas vezes o papel de pai, me protegendo e cuidando para que o meu um caminho fosse o mais seguro possível. Ao meu pai, por me incentivar na primeira caminhada dos estudos Sem o apoio de vocês essa conquista não seria possível.

Os meus sentimentos hoje estão confusos, mas se resume em uma única palavra ***GRATIDÃO!***

## **Resumo**

A presente dissertação aborda aspectos referentes ao planejamento na Educação Infantil, como instrumento de trabalho no contexto da atuação docente. O objetivo deste trabalho buscou compreender como as professoras de Educação Infantil do município de Diamantina-MG, concebem o planejamento da prática pedagógica em creches e pré-escolas. A escola, no contexto da Educação Infantil, exerce um papel fundamental no desenvolvimento da criança nos seus primeiros anos de vida. No âmbito educacional, o planejamento assume a função de prever as melhores condições para promover a aquisição de habilidades pela criança, favorecendo seu desenvolvimento em todas as capacidades: motora, cognitiva, afetiva e social. Assim, é inegável que o planejamento se torna indispensável e contribui para concretização do trabalho na Educação Infantil, sendo a partir dele que o professor delinea os objetivos e a melhor forma de alcançá-los no processo de aprendizagem. Buscou-se ainda conhecer os documentos legais que norteiam o currículo da Educação Infantil no Município, estabelecendo aproximações e distanciamentos com os documentos produzidos em âmbito nacional pelo Ministério da Educação (MEC). Autores como Vasconcellos (2006), Gamboa (2012), Gandim (2013), Ostetto (2000), Kramer (1995), Oliveira (2002) Didonet (2011), Kuhlmann (2010), Kishimoto (2002), Redin (2017), traçam o caminho teórico da investigação. Os procedimentos e instrumentos metodológicos empregados na coleta de dados foram a técnica do grupo focal atrelada à entrevista semiestruturada, realizada com profissionais da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Diamantina-MG. A relevância desta pesquisa consiste na possibilidade de, ao tratar do planejamento, refletir sobre a própria Educação Infantil, compreendendo as especificidades do trabalho com as crianças da creche e da pré-escola. A prática diária na Educação Infantil, conforme dados da pesquisa realizada tem demonstrado que há equívocos em relação aos objetivos da educação da criança que, frequentemente, confunde-se com uma precoce alfabetização e na incorporação de conteúdos que negligenciam a fase de vida da criança. Refletir sobre o planejamento na Educação Infantil é, desta forma, uma oportunidade de reflexão sobre o sentido da educação da criança, do cuidar e educar e, do planejamento do trabalho pedagógico nas instituições infantis municipais.

Palavras-chave: Educação Infantil; planejamento; professoras.



## Abstrat

This dissertation approaches aspects of planning in early childhood education, as a working tool in the context of the teaching activity. The objective of this work tried to understand how the teachers of Early Childhood Education in the borough of Diamantina-MG, conceived the planning of pedagogical practice in kindergartens and preschools. The school, in the context of Early Childhood Education, plays a fundamental role in the development of children in their first years of life. In the educational context, planning assumes the function of predicting the best conditions to promote the acquisition of abilities by the child, favoring its development in all capacities: motor, cognitive, affective and social. Thus, it is undeniable that the planning becomes indispensable and contributes to the concretization of work in Early Childhood Education, being from him that the teacher outlines the objectives and the best way to reach them in the process of learning. Looked for to know the legal documents that guide the curriculum of Early Childhood Education in the borough, establishing approximations and distances with the documents produced at national level by the Education's Ministry (MEC). Authors like Vasconcellos (2006), Gamboa (2012), Gandim (2013), Ostetto (2000), Kramer (1995), Oliveira (2002) Didonet (2011), Kuhlmann (2010), Kishimoto (2002), Redin (2017), trace the theoretical path of research. The procedures and methodological tools used in the data collection were the technique of the focal group linked to the semi-structured interview, performed with professionals of Early Childhood Education in the Municipal's Education Network in Diamantina-MG. The relevance of this research consists in the possibility of, when dealing with the planning reflect on the Early Childhood Education itself, understanding the specificities of working with children in kindergarten and pre-school. The daily practice in Early Childhood Education, according to research data, has shown that there are misconceptions about the objectives of the child's education, frequently, is confused with early literacy and incorporating of content that neglects the child's life stage. Reflecting on planning in Early Childhood Education is, in this way, an opportunity to reflect on the meaning of the child's education, of caring and educating, and of the planning of the pedagogical work in the municipal children's institutions.

**Keywords:** Childhood Education; planning; teachers

## LISTA DE SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CEB – Câmara de Educação Básica

CONAE – Conferência Nacional de Educação

CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil

CNE – Conselho Nacional de Educação

CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

MIEIB – Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil

PNE – Plano Nacional de Educação

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil

SME – Secretaria Municipal de Educação

UFVJM – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri

UNDIME – União Nacional dos Dirigentes de Educação

## LISTA DE FIGURAS E QUADRO

### **Figuras**

**Figura 1** – Estrutura da Matriz Curricular (2015) para a faixa etária de 0 a 6 anos

**Figura 2** – Orientações de planejamento da Matriz Curricular (2015) para a faixa etária de 4 a 6 anos

**Figura 3** – Orientações de planejamento da Matriz Curricular (2015) para a faixa etária de 1 a 3 anos.

### **Quadro**

**Quadro 1** – Perfil das professoras participantes

## Sumário

1- INTRODUÇÃO.....	13
Motivações para a escolha do tema – memórias e inquietações no decorrer da trajetória profissional .....	17
2- ITINERÁRIOS METODOLÓGICOS DE UM ESTUDO COM PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE SEU PLANEJAMENTO .....	22
2.1 – Delineando a pesquisa: trajetória metodológica do trabalho de campo .....	26
2.2 Os sujeitos da pesquisa.....	29
3- FERRAMENTAS CONCEITUAIS CAPAZES DE ANALISAR O PLANEJAMENTO EM CRECHES E PRÉ-ESCOLAS .....	37
3.1 Caracterização da área da Educação Infantil .....	37
3.2 Especificidades da Docência na educação infantil .....	43
3.3 Planejamento educacional: delimitação do conceito.....	52
3.4 Planejamento na Educação Infantil.....	56
4- APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS ENTRE OS DOCUMENTOS OFICIAIS E A PERCEPÇÃO DAS PROFESSORAS SOBRE O PLANEJAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	63
4.1 O planejamento pedagógico nos documentos oficiais .....	65
4.1.2 Os documentos do município de Diamantina: MATRIZ, Diretrizes na relação com o planejamento.....	73
4.2 Percepções das professoras sobre o planejamento pedagógico na Educação Infantil .....	80
4.2.1 Planejamento como instrumento técnico e de controle do trabalho docente.....	82
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	106
REFERÊNCIAS .....	110
ANEXO.....	117

## 1- INTRODUÇÃO

*O que se percebe em termos da educação infantil, tem-se uma preocupação de trabalhar conteúdos com as crianças, mas assim de uma forma estruturada para o ensino fundamental. Mas o que a gente percebe é que o objetivo seja para que as crianças escrevam, aprendam o alfabeto, números, sem a preocupação com a socialização, a autonomia, hábitos e a brincadeira.*

*(Professora Josy)*

Esta dissertação apresenta os resultados de uma pesquisa de mestrado que investigou como as professoras percebem o planejamento da prática pedagógica em creches e pré-escolas a partir dos documentos curriculares oficiais do município de Diamantina-MG.

A pesquisa que ora apresentamos buscou estabelecer aproximações e distanciamentos entre os documentos orientadores do currículo da Educação Infantil com os documentos curriculares em planejamento produzidos em âmbito nacional pelo Ministério da Educação (MEC), (LDBEN, RCNEIs, DCNEIs, PNE e BNCC) e compreender como as professoras da Educação Infantil concebem o planejamento das experiências educacionais para as crianças a partir dos documentos curriculares elaborados pela secretaria de educação de Diamantina-MG.

Pensando ainda no atendimento das crianças menores de cinco anos de idade, propor como benefício da pesquisa, um curso de formação em serviço com foco no planejamento e na organização do trabalho docente em creches e pré-escolas que contemple as necessidades e interesses infantis. Estes objetivos específicos também se constituíram o objetivo desta pesquisa.

Nesta perspectiva, a escola, no contexto da Educação Infantil, exerce um papel fundamental no desenvolvimento da criança nos seus primeiros anos de vida. Para Kramer (1989, p.19) “a escola tem a função de contribuir, junto com as demais instâncias da vida social, para as transformações necessárias no sentido de tornar a sociedade brasileira mais democrática”.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) a educação básica deve ser obrigatória em todo o estado nacional incluindo também a Educação Infantil. Nos artigos 29, 30 e 31, redação alterada pela Lei n 12.796, de 2013, passa a ter a seguinte redação:

Art.29 A educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até 5 (anos) em seus

aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art.30. A educação infantil será oferecida em: I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II – pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade.

Art.31. A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns: I – avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental; II – carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional; III – atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral; IV- controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas; V – expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança.

A LDBEN (1996) estabelece a Educação Infantil como etapa inicial da Educação Básica. Nas últimas décadas do século XX, essa lei propôs a reorganização da educação brasileira. Nessa perspectiva, amplia o conceito de Educação Básica, que passa a abranger a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio e aumenta as responsabilidades das instituições educacionais (inclusive das creches e das pré-escolas, agora consideradas primeira etapa da Educação Básica). De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais a Educação Infantil passa a ser entendida como:

Art. 5º A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, é oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. (Brasil, 2009, p.19)

Dentro desse contexto, a Educação Infantil constitui-se uma importante etapa da Educação Básica e representa um relevante papel no desenvolvimento infantil. Ao longo do tempo, o cuidado e a educação das crianças pequenas foram entendidos como atividade de responsabilidade também do Estado e não somente de caráter familiar, particularmente da mãe.

Este cenário vem ganhando mudanças nos hábitos e costumes das famílias. As creches deixaram de ser apenas um espaço meramente assistencialista para se tornar um local que cuida e educa ao mesmo tempo. Essa conquista veio do processo de ampla participação dos movimentos sociais, comunitários das mulheres, trabalhadores e também adveio das próprias lutas dos profissionais da educação, como apresenta as DCNEIs (2009):

A Educação Infantil vive um intenso processo de revisão de concepções sobre educação de crianças em espaços coletivos, e de seleção e fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e de

desenvolvimento das crianças. Em especial, têm se mostrado prioritárias as discussões sobre como orientar o trabalho junto às crianças de até três anos em creches e como assegurar práticas junto às crianças de quatro e cinco anos que prevejam formas de garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental. (Brasil, 2009, p.2)

Com a conscientização do direito à educação e o reconhecimento de que a criança de 0 (zero) até 5 (cinco) anos de idade necessita de uma formação integral, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, que extrapola os limites da educação familiar, abre-se caminho para toda uma nova perspectiva educacional. Essa valorização quanto à educação da criança, significa um grande avanço que se traduz, no reconhecimento das lutas sociais que reivindicavam o direito à educação para as crianças pequenas.

Autores como: Ostetto (2000), Kishimoto (2002), Kramer (1995), Didonet (2011), Oliveira (2010) e Redin (2017), têm apresentado contribuição significativa na construção de uma política para a Educação Infantil, com direito ao acesso a todas as crianças em que prevaleçam as atribuições de cuidado e educação, funções complementares e indissociáveis nesta faixa etária.

As creches e pré-escolas vêm tentando assegurar direitos e responsabilidades, sendo instituições capazes de garantir o atendimento as crianças intensificando-se a preocupação quanto ao ato de organizar um trabalho pedagógico. Faz-se necessário assim, levar em consideração o que “é ser criança” e como acontece a aprendizagem nos processos internos e externos de aquisição deste conhecimento. Nessa perspectiva as DCNEIs (2009) consideram que:

A criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere. Nessas condições ela faz amizades, brinca com água ou terra, faz-de-conta, deseja, aprende, observa, conversa, experimenta, questiona, constrói sentidos sobre o mundo e suas identidades pessoal e coletiva, produzindo cultura. (BRASIL, 2009, p. 6).

Levando em consideração proposta das DCNEIs (2009), o planejar não é algo que se encontra pronto, pelo contrário, o planejamento é flexível e permite a equipe de profissionais repensarem suas práticas pedagógicas. Entende-se que o planejamento é uma direção, capaz de ampliar um conjunto de saberes e ações didáticas desenvolvidas no cotidiano das salas de aula, como relata Ostetto (2000, p.177):

Planejar é essa atitude de traçar, projetar, programar, elaborar um roteiro para empreender uma viagem de conhecimento, de interação, de experiências múltiplas e significativas para com o grupo de crianças. Planejamento

pedagógico é atitude crítica do educador diante de seu trabalho docente. Por isso não é uma fôrma! Ao contrário, é flexível e, como tal, permite ao educador repensar, revisando, buscando novos significados para sua prática pedagógica.

Nesse contexto, espera-se que o planejamento não seja visto como um ponto de chegada, mas como início de um caminho que permite às professoras a liberdade de buscar cada vez mais desenvolver experiências diferenciadas com as crianças.

A relevância desta pesquisa consiste na possibilidade de, ao tratar do planejamento refletir sobre a própria Educação Infantil, compreendendo as especificidades do trabalho com as crianças da creche e da pré-escola. Mais do que isso, a prática diária, a partir dos dados desta pesquisa, tem demonstrado que há equívocos em relação aos objetivos da educação da criança que, frequentemente, confunde-se com uma precoce alfabetização e na incorporação de conteúdos que negligenciam a fase de vida da criança.

Refletir sobre o planejamento pedagógico na Educação Infantil é, desta forma, uma oportunidade de repensar o atendimento, o cuidado e educação das crianças, nas instituições municipais de Diamantina/MG.

Quanto à estrutura deste trabalho, optamos por organizá-lo em três capítulos. O capítulo primeiro, intitulado como “Itinerários metodológicos de um estudo com professoras de Educação Infantil sobre seu planejamento”, apresentamos os caminhos da pesquisa, onde exibimos as dimensões e os encaminhamentos do grupo focal. Em seguida, contextualizamos a pesquisa, descrevendo o local, a escolha dos sujeitos e o processo da coleta de dados.

No processo de construção desta pesquisa, a fim de possibilitar melhor a compreensão do objeto de estudo, abordamos no segundo capítulo, as “Ferramentas conceituais capazes de analisar o planejamento em creches e pré-escolas”, apresentando um referencial teórico que conduziu o trabalho acerca da temática estudada no qual discutimos o conceito de planejamento como atividade diária no cotidiano das pessoas.

Ainda neste capítulo, abordamos a caracterização da área da Educação Infantil, enfatizando as lutas e as conquistas ocorridas no âmbito educacional. Em seguida, trazemos a discussão da docência na Educação Infantil, levando em consideração a formação deste profissional e a especificidade para atuar com as crianças da creche e da pré-escola. Para finalizar este capítulo, abordamos a questão do planejamento na Educação Infantil, como ferramenta de trabalho que norteia as ações dos professores (as) com as crianças.



No capítulo três, “Aproximações e distanciamentos entre os documentos oficiais e a percepção das professoras sobre o planejamento na Educação Infantil”, apresentamos e analisamos os dados coletados por meio do grupo focal com as professoras que atuam com as crianças da creche e da pré-escola da Rede Municipal de Ensino de Diamantina/MG, com a finalidade de alcançar uma melhor compreensão em relação ao planejamento pedagógico no cotidiano das instituições de Educação Infantil.

Por último, tecemos algumas considerações finais nas quais apresentamos uma breve síntese dos assuntos abordados ao longo desta pesquisa, que poderão contribuir no planejamento pedagógico das experiências de cuidado e educação destinadas aos bebês e às crianças pequenas do município de Diamantina/MG.

### **Motivações para a escolha do tema – memórias e inquietações no decorrer da trajetória profissional**

Tendo em vista a importância do planejamento na Educação Infantil, este trabalho se volta para a compreensão da ação pedagógica nos CMEIs da cidade de Diamantina-MG. Nesta pesquisa, busquei adentrar em uma problemática que, além de constar como a principal razão para a realização deste estudo, tem sido, desde o início da minha carreira como professora na educação básica, motivo de muitos momentos de reflexão, dúvida e angústias.

No decorrer de minha trajetória profissional, as inquietações vêm crescendo em relação à elaboração de um planejamento para as crianças menores de cinco anos, levando em consideração as necessidades e interesses infantis, aliados as questões de cuidado e educação.

O planejamento está presente em nosso dia-a-dia, mesmo que implícito, como o caso de uma pessoa que, ao levantar-se pela manhã, pensa no seu dia, no que vai acontecer ao longo dele. Como não se tem certeza do que realmente irá acontecer no passar dessas horas, o sujeito tenta se organizar, prevendo ações, imaginando e tomando decisões, mais acertadas, para que sua ação alcance os objetivos esperados.

Neste contexto, mesmo não tendo consciência de que está realizando um planejamento, esta pessoa está fazendo o uso do ato de planejar. O planejamento é um instrumento essencial para a estruturação do trabalho pedagógico na Educação Infantil e nas outras etapas da Educação Básica, pois o mesmo constitui-se em uma ferramenta que envolve uma reflexão crítica sobre a prática.

A relevância do planejamento está presente em todos os setores da sociedade como sendo algo necessário no cotidiano de nossas ações. No âmbito da educação, segundo Vasconcellos (1996), “o planejamento é um ato político pedagógico porque revela intenções e expõe o que se deseja realizar e o que se pretende atingir”.

O planejamento é um tema que precisa ser repensado e problematizado junto à equipe pedagógica da instituição educativa, bem como pelos representantes da Secretaria Municipal de Educação que tratam diretamente da especificidade pedagógica da Educação Infantil, pois, dos mesmos dependem a intencionalidade e a qualidade do trabalho realizado com as crianças.

O interesse em investigar este tema surgiu de inquietações vivenciadas ao longo de minha trajetória profissional, na qual tive a oportunidade de vivenciar várias experiências em diferentes espaços educacionais onde sempre me deparei com a questão de “como” e o “quê” planejar. Concordando com Ostetto (2010), considero o planejamento um instrumento indispensável para a realização de prática coerente, marcada pela reflexão constante sem o qual se torna difícil alcançar quaisquer objetivos pedagógicos.

Entretanto, meu olhar se voltou para a Educação Infantil por constatar, através das práticas e observações diárias, a seriedade do planejamento na realização das experiências e rotina com as crianças, uma vez que os profissionais precisam levar em consideração a faixa etária, a estrutura física e o tempo que esta criança permanece nas instituições de Educação Infantil, como relata Ostetto (2000, p175):

No âmbito da educação infantil tem crescido a preocupação relacionada à “como planejar” o trabalho educativo com as crianças de zero a seis anos em geral, e em particular com as menores de três anos. Tal preocupação pode ser relacionada ao fato de que, mais e mais, a educação infantil dirigida às crianças de zero a seis anos ganha estatuto de direito, colocando-se como etapa inicial da educação básica que devem receber as crianças brasileiras, respeitando os preceitos institucionais. (...) Na intencionalidade do trabalho reside à preocupação como o planejamento.

A contribuição apontada pela autora possibilita a uma reflexão do lugar que as crianças estão ocupando no planejamento do (a) professor (a), considerando, que o ato de planejar na Educação Infantil, tem a ver diretamente, com a concepção que temos a respeito de quem é a criança, o que de fato ela representa na vida dos que a cercam, na sociedade da qual faz parte. (OSTETTO, 2010)

O interesse ao referido tema me chamou a atenção por se destacar no contexto educacional como algo que tem ganhado pouco espaço para discussão e reflexão. Ao iniciar minha carreira na docência, em um distrito da cidade de Diamantina/MG

deparei-me com uma situação em que tinha crianças em diferentes etapas do processo de escolarização convivendo juntas em uma turma multisseriada<sup>1</sup>.

Naquele contexto, por vários momentos me senti “perdida” na elaboração do planejamento, na realização do plano de aula e nas atividades que atendessem as necessidades e realidades daquelas crianças. Na ocasião não tínhamos assistência pedagógica dentro da escola, este serviço funcionava na Secretaria Municipal de Educação e quase não tínhamos visitas das supervisoras, principalmente pela localização da instituição.

Após esta experiência, tive a oportunidade de realizar um trabalho no Núcleo Psicopedagógico Caminhar<sup>2</sup> em Diamantina/MG, recebendo crianças de cidades do Vale do Jequitinhonha como: Virgem da Lapa, Comercinho, Araçuaí, Capelinha e Caraí, que propunha observar a metodologia e a didática utilizada pelas professoras na sala de aula. Em meio a tantos relatos e observações, foi possível constatar a carência de planejamento destes docentes, que elaboravam as atividades repetitivas que, na maioria das vezes, não tinha registro e conhecimento dos objetivos a serem alcançados.

A partir das observações relacionadas à organização do planejamento, da estrutura do plano diário e da metodologia utilizada pelas docentes, alguns pontos eram elencados e organizados por uma equipe formada por pedagogas, psicóloga e psicopedagogas. Este grupo de profissionais organizava um material de apoio pedagógico como sugestão para prática das professoras, dando o retorno à Secretaria de Educação, instituição responsável pela contratação deste serviço.

Após dois anos neste trabalho, comecei a atuar em uma Escola da zona rural que atendia crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental de 1º a ao 9º ano. No período compreendido entre 2010 a 2014, não havia um planejamento específico para a Educação Infantil, apenas uma matriz Curricular da Rede Estadual que contemplava o Ensino Fundamental.

A ausência deste planejamento fazia com que as professoras da creche e da pré-escola, realizassem suas aulas de forma aleatória ou por experiências compartilhadas, sejam elas pelas trocas de conhecimentos ou atividades relacionadas a um determinado conteúdo.

---

<sup>1</sup> Turma multisseriada: termo designado pela Prefeitura Municipal de Diamantina/MG nas escolas da zona rural para organizar os alunos da Fase Introdutória à 4ª série.

<sup>2</sup> Núcleo Psicopedagógico e Institucional Caminhar – Consultoria que na época prestava serviço pedagógico as Secretarias de Educação do Vale do Jequitinhonha. Eram realizadas visitas a todas as escolas do Município com o objetivo de observar e registrar possíveis intervenções a serem realizadas nessas instituições.

Atuando especificamente na Educação Infantil, observo que a elaboração de conteúdos e listagem de atividades ainda permanece. O fato de não ter um planejamento voltado para esta modalidade de educação, dificulta a realização de um trabalho que atenda as especificidades das crianças como afirma Ahmad (2011, p.04):

O planejamento pedagógico na Educação Infantil precisa ser discutido e articulado aos sujeitos que estão inseridos nestes ambientes coletivos de educação, assim é imprescindível trazer para a sala de aula, através dos planejamentos, as manifestações que as crianças expressam no seu dia-a-dia, a partir de seus balbucios, choros, falas, gestos, desejos, hipóteses e conhecimentos prévios, estes são de suma relevância para um trabalho que respeite as culturas infantis.

Na maioria das vezes, deparamos com situações que não sabemos qual caminho percorrer em relação ao planejamento da Educação Infantil, o que reafirma a inquietação em repensar as práticas e ações que demonstrem um trabalho pedagogicamente coerente no atendimento infantil. Em relação a esse planejamento que sinaliza uma direção, Redin (2017, p. 27) corrobora que:

Um planejamento é válido quando nos ajuda a intervir pedagogicamente, quando se torna presente, quando dá visibilidade às nossas observações e avaliações por meio de registros, diário de bordo, de campo. Pelos registros, nossas marcas virão à tona, mostrarão nossos sentimentos e concepções e farão recortes do cotidiano, servindo de janela para nossos pensamentos e imagens. Revendo-os, podemos revisitar nossos princípios e analisar nossa prática com as crianças, com a escola e conosco mesmo.

Neste contexto, a ação de planejar permite a reflexão, as tomadas de decisões e estabelecimentos de objetivos que são fundamentais no cotidiano das instituições. Para Libâneo (1994, p. 221) o “planejamento é um momento de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto escolar”.

Para melhor compreensão do conceito de planejamento, a pesquisa terá como fundamentação teórica a contribuição de autores como: Gandin (2013), Rizzo (2003), Gamboa (2012), Vasconcellos (2006) mencionando ainda os documentos oficiais referentes à problemática estudada neste trabalho.

Assim, fundamentamo-nos, para a realização deste estudo, na abordagem qualitativa. A opção por este método partiu do pressuposto de que os sentimentos e experiências são dados importantes para a compreensão de uma realidade e de como ela é percebida pelos seus sujeitos.

Na tentativa de compreender através de depoimentos a percepção daqueles que são os maiores conhecedores do cotidiano das creches e pré-escolas, procurei responder

a seguinte questão: como as professoras concebem o planejamento da prática pedagógica em creches e pré-escolas.

Neste sentido, o texto, buscou contemplar os elementos constituintes de perspectivas de planejamento que buscam o rompimento de paradigmas que o condicionam ao mero cumprimento burocrático de controle e manutenção do modelo social dominante, por meio de um trabalho norteado principalmente pelas necessidades e interesses das crianças (VASCONCELLOS, 2010).

Enfim, foi desafiador produzir esta pesquisa, cujo tema me interessa e instiga, dado que é parte integrante do meu cotidiano profissional. Através dela, foi possível relacionar teoria e prática, além de levar-me a perceber o olhar de outros sujeitos sobre as questões que tanto me fazem refletir.

## 2- ITINERÁRIOS METODOLÓGICOS DE UM ESTUDO COM PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE SEU PLANEJAMENTO

*“É... eu as vezes percebo que a gente trabalha mais para mostrar os pais, do que para as crianças, ficamos preocupadas com o que as pessoas ou famílias vão dizer do nosso trabalho e esquecemos que estamos lidando com crianças, e que tem que ter esta diferença. Eu tenho que trabalhar para a criança e não para a família da criança. E começa até as comparações de trabalho de outros CMEIs.”*  
(PROFESSORA SIBELI)

Segundo Lakatos e Marconi (2003), a metodologia é o conjunto de métodos ou caminhos que são percorridos na busca do conhecimento. Pretende-se, neste momento, apresentar a metodologia e os procedimentos específicos que foram utilizados para recolher e analisar os dados desta pesquisa. Para uma melhor compreensão das opções metodológicas adotadas, também é necessário discorrer, sobre a delimitação do estudo proposto e o tipo de pesquisa a ser utilizada.

Vale ressaltar que a preocupação na organização quanto à opção metodológica é fundamental a fim de que o conhecimento científico construído possa contribuir com as discussões acadêmicas correntes na área como também no próprio ambiente em que o pesquisador está inserido.

O trabalho de pesquisa aqui apresentado, pretendeu atender os objetivos propostos, visando relatar aspectos encontrados da realidade vivenciada no ambiente escolar.

Esta dissertação, em função da natureza do objeto de estudo em questão – a análise das concepções das docentes da Educação Infantil de Diamantina/MG sobre o planejamento do trabalho pedagógico – fundamenta-se nos métodos da pesquisa qualitativa, uma vez que tal abordagem, segundo Ludke e André (2012), é utilizada quando o investigador busca compreender, com profundidade, o que pensa e como age um determinado grupo de pessoas, tendo como seu ambiente natural à fonte direta de dados a qual é permeada pelas subjetividades constituintes dos sujeitos.

Além disso, a pesquisa qualitativa se coloca como “[...] uma possibilidade de conseguirmos não só uma aproximação com aquilo que desejamos conhecer e estudar, mas também de criar um depoimento, partindo da realidade presente no campo” (MINAYO et al, 1994, p.51).

Ainda de acordo com Minayo (2010, p. 21) a pesquisa qualitativa “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos

que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.” Pode-se empregar um conjunto variado de técnicas e instrumentos, de forma que a escolha que se faz por um ou outro deverá levar em consideração o tipo de investigação a ser realizada.

Assim, a pesquisa qualitativa é caracterizada como um ambiente natural com sua fonte direta de dados, na qual o pesquisador é seu principal instrumento, supondo um contato direto e prolongado do mesmo com o ambiente e a situação que está sendo investigada, normalmente por meio de um trabalho de campo. Em suma, este método envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, a fim de enfatizar mais o processo do que o produto propriamente dito e se preocupa em ressaltar a perspectiva dos participantes da pesquisa.

O planejamento, como mencionado anteriormente, consta dentre as inúmeras pautas do trabalho docente na Educação Infantil, como uma preocupação em “como planejar” o trabalho educativo com as crianças objetivando o desenvolvimento pleno em creches e pré-escolas, como descreve Redin (2017, p.25) “planejar na Educação Infantil é organizar e alimentar o espaço e o tempo das crianças para que não percam suas características: espaço lúdico, criativo, imaginante, poético, barulhento, tal como as culturas infantis”.

Para compreender como o planejamento está inserido no cotidiano das instituições de Educação Infantil no Município de Diamantina/MG, a escolha que julguei ser a mais coerente possível para este trabalho foi entrar em contato direto com as professoras por meio de suas falas, captadas através da realização do grupo focal.

Nesse contexto, viu-se no uso dessa técnica a possibilidade de assegurar que as professoras explanassem sobre o assunto de maneira livre e espontânea. Para Krueger (1998) a coleta de dados por meio dessa metodologia tem por objetivo captar, a partir das trocas, conceitos, sentimentos, atitudes, crenças, experiências e reações, “(...) dados que não seriam possíveis de serem produzidos por outros métodos”.

No âmbito da pesquisa qualitativa, o grupo focal vem sendo cada vez mais utilizado nas mais diversas áreas de estudo. De acordo com Barbour (2009), “o grupo focal é uma técnica de coleta de dados, realizada em grupo, que por meio da interação os sujeitos discutem temas sugeridos pelo pesquisador, como foco nas construções dos significados”.

Em relação ao seu contexto histórico, foi primeiramente mencionada como técnica de pesquisa em marketing nos anos de 1920. Em 1950, Robert King Merton, sociólogo americano, considerado o pai das entrevistas com grupos focais, passou a

utilizar essa técnica para estudar as reações de pessoas a textos, filmes e questões diversas. Além disso, por muito tempo o grupo focal foi utilizado apenas como técnica de entrevista em marketing. (GOMES, 2005)

A partir de 1980, surgiu a preocupação em adequar esta técnica ao uso na investigação científica e, somente no final do século passado, houve um desenvolvimento de modo sistemático do grupo focal como técnica de pesquisa nas Ciências Sociais (GATTI, 2012).

A técnica de grupo focal não se caracteriza como entrevista coletiva, mas como proposta de troca efetiva entre os participantes, como descreve Barbour (2009 p.20) “ele se baseia em gerar e analisar a interação entre participantes, em vez de perguntar a mesma questão (ou lista de questão) para cada integrante do grupo por vez”.

Para a realização dos grupos focais alguns cuidados devem ser tomados para que os objetivos propostos possam ser alcançados. Gatti (2012) ressalta como pontos importantes a serem observados: os membros do grupo, sua preparação para a entrevista, as condições do tempo, o lugar do encontro, a qualidade da mediação ou do entrevistador na condução das discussões.

Ampliando essa visão sobre o grupo focal, um dos fatores que assegura o sucesso das sessões desta técnica, além da escolha apropriada dos membros e do ambiente a se realizar, é a qualidade na atuação do moderador.

O moderador é a figura responsável por manter a discussão fluente e com o foco no tema de pesquisa. Além disso, ele deve articular e criar condições favoráveis à participação de todos os componentes, pois a discussão é aberta em torno da questão proposta e todo e qualquer tipo de reflexão constituirá como contribuição para a pesquisa, como descreve Gatti (2012 p. 29):

O moderador deve explicitar seu papel, que é o de introduzir o assunto, propor algumas questões, ouvir, procurando garantir, de um lado, que os participantes não se afastem muito do tema e, de outro, que todos tenham a oportunidade de se expressar, de participar.

A autora também destaca que se faz necessário o conhecimento por parte do mediador da temática abordada, pois, as intervenções podem ser necessárias para o direcionamento das discussões, evitando prováveis fugas do tema central.

Assim, para esta pesquisa o mediador escolhido para a sessão, foi a própria pesquisadora. Escolha esta justificada pelo envolvimento no trabalho e a oportunidade de vivenciar uma experiência de grupo focal, metodologia esta que me fez buscar no



suporte teórico os detalhes e encaminhamentos necessários para uma coleta de dados coesa e significativa para esta pesquisa.

De acordo com a literatura estudada (Barbour, 2009; e Gatti, 2012), cabe ao moderador estimular, organizar, incentivar os participantes a fornecerem o maior número possível de informação. O moderador é responsável pela condução da entrevista, não podendo interferir na participação do grupo, além de reconduzir o assunto quando ocorrer dispersão e incentivar os mais tímidos a se pronunciarem suas opiniões.

Além disso, outro participante importante no uso dessa técnica está relacionado ao observador a quem Krueger (1998, p.69) “denomina assistente do moderador”. A ele caberá à função de fazer algumas anotações e observações em relação às falas dos participantes, registros estes que poderão contribuir no momento de análise dos dados da pesquisa em estudo.

A escolha deste participante deve seguir alguns critérios, pois no dia da sessão ele deve conter suas emoções e de forma alguma expressar seus sentimentos ou apresentar reações. O observador também será de grande valia para auxiliar o moderador na operação dos aparelhos, receber os participantes atrasados, ajudar a servir o lanche, preparar a sala e socorrer o grupo em algum contratempo.

Nesse sentido, para me auxiliar no dia da sessão, optei em escolher como observador, uma pessoa que está inserida desde o início neste trabalho de pesquisa, fato este, que assegurou com tranquilidade a presença deste no dia do grupo focal.

Outra questão a ser mencionada na realização do grupo focal, está relacionada ao momento da entrevista, em que o pesquisador deve estar com toda a estrutura do trabalho já organizada e os objetivos que pretende alcançar bem definidos. Assim, para viabilizar uma melhor discussão do assunto organizei um roteiro que me permitiu conduzir o grupo com tranquilidade e consistência.

Dessa forma, para auxiliar no gerenciamento do grupo focal, algumas questões norteadoras foram sugeridas por mim, como registradas em anexo. Neste sentido, objetivando compreender o roteiro a ser utilizado em metodologias de grupo focal, Gondim (2002, p.6) nos alertar ao afirmar que:

[...] um roteiro é importante, mas sem ser confundido com um questionário. Um bom roteiro é aquele que não permite um aprofundamento progressivo (técnica do funil), mas também a fluidez da discussão sem que o moderador precise intervir muitas vezes.

Mais uma característica básica dos grupos focais diz respeito à homogeneidade do grupo, para Barbour (2009, p. 87), os “grupos focais devem “ser homogêneos em termos de contexto de vida, não de atitudes”. A composição deste deve ser heterogênea e não igual, com variações que apresentam opiniões diferentes ou divergentes.

A partir da temática em estudo, optou-se pela técnica do grupo focal por centrar a investigação da pesquisa em docentes que atuam com as crianças da Educação Infantil. Deste modo, foram elencados como participantes desta pesquisa, professoras<sup>3</sup> da educação infantil da Rede Municipal de Ensino de Diamantina/MG que atuam nos CMEIs da sede e dos distritos.

Esta organização justifica-se em tornar a pesquisa mais heterógena no sentido de compreender a existência ou não de uma diferenciação no modo de planejar o cotidiano entre as professoras. Além, de levar em consideração as discussões que esta equipe pode apresentar de acordo com cada realidade e experiência vivenciada nestes espaços.

## **2.1 – Delineando a pesquisa: trajetória metodológica do trabalho de campo**

O campo de pesquisa escolhido para o desenvolvimento deste trabalho foi a Rede Municipal de Ensino de Diamantina/MG representada pelos CMEIs. A escolha deste campo decorre da sua expressividade em relação ao aumento das matrículas das crianças nas creches e pré-escolas do Município e pela atuação profissional. Decorrendo assim a responsabilidade em relação ao atendimento administrativo, físico e principalmente pedagógico.

Atualmente, a Prefeitura Municipal de Diamantina dispõe de 16 CMEIs e 01 Escola Municipal de Educação Infantil denominada Escola Municipal de Educação Infantil Prof. Celio Hugo. Esses foram criados pela Lei Municipal nº 3272, de 31 de outubro de 2007, nos termos transcritos abaixo:

Cria os Centros Municipais de Educação Infantil – CMEIS – Portaria Nº 28/2008. Nos termos do artigo 1º da Resolução SEE Nº 170/2002 de 29/01/2002 dos artigos 1º e 3º da Portaria SDE/SEE Nº 1406/02 de 24/04/2002 e artigo 18 da Resolução CEE Nº 443/01, de 29/05/2001 publicada no MG de 02/08/2001, fica autorizada a mudança de denominação dos Centros de Educação Infantil para Centro Municipal de Educação Infantil – CMEI.

---

<sup>3</sup> Tendo em vista que a maioria dos profissionais que atuam em creches são mulheres, este estudo trata das professoras de creche, mesmo sabendo da importante atuação dos professores de creche do sexo masculino e de sua luta diária no referido segmento para que seu lugar seja respeitado.

Destes, 09 CMEIs estão localizados na zona urbana: CMEI Bela Vista (dois endereços), CMEI Bom Jesus (dois endereços), CMEI Casa de Nazaré, CMEI Prefeito Iraval Pires, CMEI Rio Grande e CMEI Vila Operaria (dois endereços).

Em relação à zona rural encontram-se: CMEI Conselheiro Mata, CMEI Desembargador Otoni, CMEI Inhai (dois endereços), CMEI Lourdes Tibães, CMEI Planalto de Minas e CMEI São Joao da Chapada.

De acordo com o histórico realizado entre o final de 2013 e 2015, as instituições de Educação infantil de Diamantina/MG foram surgindo conforme o crescimento populacional e, conseqüentemente, houve a necessidade de uma estrutura adequada para atender a demanda. No decorrer da história, a maioria dessas instituições começou em associações de bairro, através de projetos sociais do Governo Federal e nas escolas estaduais onde o espaço era cedido para o funcionamento da escola.

A partir de 2009, todas as associações de bairro que atendiam à demanda foram municipalizadas (as Creches que passaram para CMEIs). Tal Municipalização trouxe avanços e modificações na forma administrativa e na prática, quanto ao funcionamento das Associações, que daí em diante seriam conhecidas como CMEIs – Centros Municipais de Educação Infantil.

As mudanças, tanto no espaço conceitual e como no prático foram expressivas, pois o processo de cuidado e educação, bem como de suas relações intrínsecas tiveram seus objetivos estabelecidos mais claramente e, conseqüentemente, deu-se um direcionamento mais seguro, em observância aos documentos pertinentes e com estruturas organizacionais mais adequadas.

Outra mudança ocorrida foi à separação por faixa etária das crianças; a obrigatoriedade da formação dos professores/as; a inclusão da Supervisão e Coordenação no corpo administrativo dos CMEIs (Decreto Municipal nº 036, de 27 de janeiro de 2015<sup>1</sup>); a possibilidade de uma infraestrutura mais adequada; a disponibilidade de materiais pedagógicos; a adaptação dos prédios de acordo com as necessidades, mesmo que ainda não estejam devidamente adaptados para a demanda; a ampliação do quadro de profissionais.

Todas as instituições de Educação Infantil em Diamantina/MG possuem um quadro de profissionais composto por funções e cargos assim designados pelo Município: diretor ou coordenador, supervisor, professor, educador e eventual. Algumas, dependendo da quantidade de crianças, possuem: assistente de serviços escolares, professor de apoio e vice-diretor.

Os CMEIs atendem exclusivamente à Educação Infantil, restringindo-se ao atendimento das crianças de 0 a 5 anos. Os nomes estão vinculados aos bairros, como CMEI Bom Jesus, pois se localiza no bairro de mesmo nome. Foge à regra o CMEI Casa de Nazaré, conservou o nome da Associação, ao invés de ser denominado como CMEI Palha, e o CMEI Iraval Pires, antigo Cazuza, que recebeu esse nome em homenagem ao prefeito Sr. Iraval Pires. Este CMEI é o primeiro a atender padrões exigidos pelo MEC, tendo sido inaugurado em 1º de agosto de 2015.

Atualmente o quadro de funcionários dos CMEIs está organizado da seguinte forma: cada instituição possui diretor, vice-diretor ou/coordenador, supervisor, educador, professor, professor eventual, assistente de serviços escolares e assistentes de serviços gerais de acordo com a Resolução<sup>4</sup>.

O quantitativo atualizado no ano de 2018 para atendimento dessas unidades encontra-se da seguinte maneira: 02 diretoras, 10 coordenadoras, 08 supervisoras, 74 professoras (P1), 83 educadoras, 06 professoras de apoio, 09 professoras eventuais e 04 assistentes de serviços escolares.

Apesar de inúmeros avanços, ainda será necessário ampliar as ações voltadas à melhoria da estrutura física das instituições (salas amplas, banheiros, carteiras e mobiliários adequados, manutenção e criação de parques infantis e espaços específicos para o berçário); disponibilização em quantidade e qualidades adequadas de materiais específicos (jogo pedagógicos, brinquedos e livros); produção de materiais específicos para crianças com necessidades especiais, formação inicial e continuada dos profissionais; melhoria nas condições de trabalho que prevejam menor rotatividade de professores; e ampliação de recursos humanos.

Entretanto, em relação a estrutura física, é importante enfatizar que a maioria dessas instituições não possui prédios próprios. As crianças são atendidas em espaços adaptados onde alguns são alugados e, outros funcionam em prédios de associações de bairros. Além disso, os empasses que a cidade vivencia para a construção de uma

---

<sup>4</sup> Coordenador Escolar: Coordenar administrativa e pedagogicamente os serviços prestados na unidade de ensino, com até 05 turmas, designado pela Administração Municipal. Diretor Escolar: Coordenar administrativa e pedagogicamente os serviços prestados na unidade de ensino infantil ou fundamental do Município, observando o número mínimo de 150 alunos e mínimo de 06 e máximo de 15 turmas na escola.

Supervisor Escolar: Desenvolver atividades pedagógicas em geral, visando melhorar a qualidade do ensino oferecido pelo Município e a integração da escola com a comunidade. Professor P1: Ministrar aulas para alunos de escolas municipais de ensino infantil e no ensino fundamental de 1º ao 5º ano, com o objetivo de transmitir conhecimento, propiciar a formação integral como os cidadãos críticos e participativos. Educador de Ensino Infantil: Desenvolver junto às crianças usuárias da unidade de ensino infantil atividades de apoio pedagógico.

política pública de construção de instituições de educação infantil que atendam os direitos das crianças, uma vez que a arquitetura da cidade não oferece subsídios apropriados para a construção da instituição de acordo com a legislação do Ministério da Educação.

Atualmente, apenas o Centro Municipal de Educação Infantil Prefeito Iraval Pires, localizado na Rua Casaca Parda nº231, no bairro Cazuzu, tem a estrutura adequada, pois foi construído de acordo com as normas dos Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil<sup>5</sup>. Vale destacar também, que está em construção outro CMEI localizado no bairro da palha em Diamantina/MG, que segue a orientação do MEC.

Além disso, a partir das mudanças no quadro dos servidores, pretende-se pensar em um planejamento que viabilize reflexões e possíveis intervenções para a prática cotidiana das escolas de Educação Infantil, levando em consideração a interação dos sujeitos integrantes dessas instituições.

Este breve histórico retrata a visão da realidade dos CMEIs no município de Diamantina/MG, de acordo com as informações levantadas na construção das Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação Infantil no final do ano de 2013.

## **2.2 Os sujeitos da pesquisa**

O grupo focal é uma técnica de coleta de dados que encoraja uma conversa permeada pelas experiências pessoais e/ou coletiva, evidenciando um grupo de pessoas em seus contextos de ação, requer uma postura reflexiva e atenta por parte do pesquisador, visando evitar generalizações precipitadas.

De acordo com Minayo (2006, p.269), “os grupos focais precisam ser planejados, pois visam obter informações, aprofundando a interação entre os participantes, seja para gerar consenso, seja para explicitar divergências”.

---

<sup>5</sup> 26 Nas Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2000), um dos aspectos normativos tratados é quanto a Espaços Físicos e Recursos Materiais para a Educação Infantil, em que se afirma que os espaços físicos deverão ser coerentes com a proposta pedagógica da unidade e com as normas prescritas pela legislação vigente referentes a: localização, acesso, segurança, meio ambiente, salubridade, saneamento, higiene, tamanho, luminosidade, ventilação e temperatura, de acordo com a diversidade climática regional, dizendo ainda que os espaços internos e externos deverão atender às diferentes funções da instituição de Educação Infantil. Complementando esse conjunto de documentos, em 2001 foi promulgada a lei que aprovou o Plano Nacional de Educação – PNE (Brasil, 2001) e vem somar critérios e parâmetros de qualidade para os espaços físicos da Educação Infantil.

Neste contexto, o grupo focal foi realizado com as professoras que atuam na Rede Municipal de Ensino de Diamantina/MG, representada pelos CMEIs. Inicialmente, foram convidadas a participar da pesquisa todas as professoras atuantes em salas de berçário, em turmas com idades entre 2 e 3 anos (maternais), e nas turmas de 4 e 5 anos (pré-escola).

A maioria dos profissionais convidados aceitou participar, porém, alguns deles, mesmo apresentando-se solícitos quanto ao convite, não garantiram certeza de sua presença no dia da realização do grupo focal, motivo este que me fez sentir-se ansiosa em conseguir o número de participantes necessários para a coleta de dados da pesquisa.

Com esta organização esperávamos que pelo menos 6 professoras comparecessem no dia da sessão, pois segundo Gatti (2012), este é o número mínimo exigido para a realização do grupo focal. Assim, das 53 professoras convidadas, 12 foram sorteadas para participarem da pesquisa como representante da instituição e 9 compareceram as entrevistas no dia da sessão.

O motivo pelo qual optei em realizar o trabalho com o total dos 16 CMEIs do Município, está relacionado às considerações e variáveis que o grupo pode apresentar de acordo com a realidade e experiência vivenciada nestes espaços. De acordo com Gatti (2012) os grupos devem ser compostos entre 6 (seis) e 12 (doze) pessoas participantes, sendo o ideal de 10 (dez), dependendo da disponibilidade de participação dos profissionais de cada um dos CMEIs.

Nesta perspectiva, as professoras que fizeram parte do grupo focal apresentam-se com idades entre 25 a 48 anos. Das 09 docentes entrevistadas, 02 possuem graduação em Normal Superior, 02 possuem graduação em Pedagogia com Pós-graduação em Mídias na Educação, 01 com Normal Superior e Pós-graduação em Neurociência na Educação Infantil, 03 possuem graduação em Pedagogia e 01 professora possui Mestrado em educação.

O tempo de serviço na Prefeitura Municipal de Diamantina/MG e no exercício da docência na Educação Infantil, das professoras participantes desta pesquisa encontra-se organizado entre 04 e 20 anos. Sendo que 05 das participantes atuam ou já atuaram no Ensino Fundamental.

A princípio, as professoras foram perguntadas em relação à forma de como queriam ser identificadas nas falas e sugeriram as letras iniciais do nome. Mas por achar impessoal, a pesquisadora designou nomes fictícios. Visando garantir sigilo, cada

professora então recebeu o nome correspondente à letra inicial, como encontra-se caracterizado no quadro a seguir.

Quadro 1 - Perfil das professoras participantes

Nome/idade	Turma	Tempo de serviço na EI	Tempo de serviço no EF
Amanda/38 anos	Maternal III	14 anos	
Alice/42 anos	1º período	15 anos	18 anos
Carol/48 anos	Maternal II	3 anos	17 anos
Dirce/25 anos	Maternal I	4 anos	----
Eloisa/40 anos	2º período	9 anos	3 anos
Josy/40 anos	1º período	8 anos	13 anos
Maria/36 anos	1º período	16 anos	20 anos
Nadir/36 anos	Maternal II	3 anos	----
Sibeli/27 anos	Maternal II	4 anos	----

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Conforme mencionado anteriormente, existe um número significativo de instituições municipais que atendem a Educação Infantil na cidade de Diamantina/MG, este quantitativo apresenta uma representação de maior abrangência na zona urbana. Em um primeiro momento, esta realidade do Município me fez estender o convite do grupo focal para todos os sujeitos que atuam nestes CMEIs.

A escolha desta ampliação justificou-se pela experiência de trabalho na zona rural que tive a oportunidade de vivenciar em relação ao planejamento e que gostaria de apresentar a contribuição destes profissionais na coleta de dados desta pesquisa.

Entretanto, por motivo de dificuldades de acesso e locomoção aos CMEIs da zona rural, em função do município possuir geograficamente uma área territorial 3.892Km<sup>2</sup> (IBGE 2014), optamos então, por trabalhar apenas com instituições localizadas na zona urbana. Uma vez que, para conseguir reunir com as professoras da zona rural precisaria pensar em ponto estratégico e centralizado que abrangesse a união dessas instituições, fato este que se tornou uma dificuldade para pesquisadora pela extensa área territorial e carência quanto à utilização do transporte escolar neste ano de 2018.

Porém, é interessante deixar registrado que a possibilidade de realizar o grupo focal com as professoras da zona rural, não está descartada, como já mencionado e justificado anteriormente. A pedido e interesse das próprias professoras convidadas, a sugestão é que a pesquisadora faça o deslocamento até as localidades onde as docentes estão inseridas. Esta solicitação despertou-me ainda mais o desejo de realizar e proporcionar esta discussão para o grupo de professoras da zona rural.

Nesta perspectiva, pensando em atender as professoras da zona rural e voltando em um dos objetivos específicos que tem como benefício desta pesquisa propor um curso de formação em serviço com foco no planejamento e na organização do trabalho docente em creches e pré-escolas, começaremos esta proposta com o grupo de professoras do campo.

Além disso, pensando na grande participação que o supervisor pedagógico exerce na construção e execução do planejamento, utilizamos como coleta de dados a entrevista semiestrutura com dois destes profissionais. Este tipo de instrumento permite uma maior aproximação com estes sujeitos, que segundo Marconi e Lakatos (2008) nesse tipo de entrevista o entrevistador tem uma maior liberdade para desenvolver o roteiro de conversa de maneira a chegar onde precisa.

No caso específico da pesquisa desenvolvida, a composição ou a organização dos grupos, a saber: supervisoras e professoras da Rede Municipal de Ensino de Diamantina/MG, atribuíram-se ao fato de serem os agentes principais neste processo de elaboração e realização do planejamento.

### **2.3- Desenho metodológico do estudo**

Este tópico tem como finalidade detalhar os anseios, angústias e expectativas realizadas na sessão do grupo focal com as professoras da Educação Infantil. É de fundamental importância para o pesquisador, no momento da escolha de seu método de coleta de dados, conhecer as características que compõem tal técnica, a fim de que seu uso seja adequado as necessidades do estudo em evidência.

O primeiro passo, para iniciar os procedimentos da pesquisa foi agendar uma reunião com o Secretário de Educação. Nessa reunião, apresentei o meu projeto intitulado: Percepção das professoras de Diamantina, MG sobre o planejamento da Educação Infantil: controle do trabalho pedagógico e a possibilidade de autoria docente. E nesta mesma oportunidade solicitei a autorização para a pesquisa no município recolhendo a assinatura do secretário na carta de aceite (anexo).

Em seguida comecei a entrar em contato através do telefone com a equipe administrativa e pedagógica dos CMEIs, expondo a minha intenção em realizar uma visita nos dias de reunião de módulo para apresentar o projeto de pesquisa. Para esta estratégia, foi organizado um cronograma contendo dia e horário dos encontros de



módulo. Estas reuniões sempre ocorriam entre segunda a quarta-feira, de 17:30 às 19:30 com duas horas de duração.

Após estas informações atualizadas, iniciei as visitas aos 09 CMEIs (sede) localizados na zona urbana do município para explicar o projeto e convidar as professoras a participar da pesquisa. Foi também, explicado aos participantes que após a conclusão dos trabalhos retornaremos as instituições para apresentar o resultado. A pesquisa foi bem aceita pela equipe da escola que demonstrou interesse em participar do estudo. Na oportunidade, em visita aos CMEIs, foi feito também o convite para as supervisoras, que ao final foram entrevistadas de acordo com a manifestação de interesse em participar dessa pesquisa.

Para realizar este movimento de comparecer nos CMEIs, foi preciso uma articulação com duração de um mês para conseguir estar no dia e horário agendado pelo diretor ou coordenador da instituição, contemplando assim, todas as professoras que atuam com as crianças da creche e da pré-escola.

Posteriormente, foi solicitada à equipe administrativa do CMEI, que após o levantamento das professoras interessadas em participar da pesquisa, a escolha das docentes poderia ser feita através de um sorteio, para em seguida ser encaminhado para a pesquisadora através de e-mail, os nomes e contatos de telefone das participantes.

Assim, para facilitar a comunicação com as professoras colaboradoras do grupo focal, foi criado um grupo de *whatsapp*. Este grupo teve o objeto de melhor facilitar a comunicação entre a pesquisadora e as professoras, para juntas agendar o dia, horário e local da sessão. Algumas dificuldades foram encontradas para a realização do grupo focal, questões como a falta de disponibilidade de dia e horários em conseguir reunir todas as professoras, sendo esta uma das principais limitações encontradas.

O local escolhido para a realização do grupo focal foi o Campus I da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), lugar este acessível a todas as professoras e sem vínculo a suas respectivas instituições de trabalho, que de acordo com Barbour (2009, p. 75):

Os pesquisadores que usam grupos focais precisam ser flexíveis em relação ao espaço onde eles realizam os grupos focais para poderem maximizar a participação. É improvável que haja um ambiente que seja universalmente aceito por todas as pessoas que alguém queria envolver em sua pesquisa.

Além disso, o espaço dispõe de várias salas de aula, fator este que contribuiu para minha tranquilidade em conseguir um ambiente comum a todas. É consenso entre os autores trazidos para esta explanação que o ambiente ideal para a realização de

grupos focais deve: propiciar privacidade, ser confortável, estar livre de interferências sonoras e ser de fácil acesso para os participantes.

A sessão ocorreu no dia 04 de julho de 2018, com previsão de começar às 18:30, iniciando assim as discussões às 19:00 e com duração média de 2h e 30 min. A noite estava com a temperatura um pouco fria, mas agradável e convidativa para sentirem-se acolhidas na sala que foi organizada. Consegui então a confirmação de 12 professoras, pelo grupo do whatsapp, e tivemos a presença de 9 docentes, pois nos últimos minutos para iniciar a sessão, algumas professoras desistiram avisando por telefone, ter imprevistos de ordem pessoal.

Vale ressaltar que no dia da sessão 03 professoras informaram por telefone que haviam sido convocadas pela direção da escola para uma reunião de aprovação do regimento escolar. No mesmo instante, entrei em contato com a equipe administrativa da instituição lembrando que o grupo focal já estava agendado com antecedência e pedi a compreensão para a liberação das professoras, destacando ainda a importância da participação das docentes nesta pesquisa.

Nesse momento, gostaria de destacar o meu sentimento de angústia e medo, de não ter na hora da sessão o número de participantes necessários para a coleta de dados. Foi então que, quando as professoras começaram a chegar, me senti aliviada, pois sabia que naquele momento poderia respirar tranquila e me preparar para mediar o grupo focal.

A sessão foi realizada em uma sala de aula, no segundo andar da Faculdade, salientamos que no prédio ocorriam também outras atividades de rotina. Busquei organizar o espaço de maneira agradável para que as participantes desta pesquisa se sentissem acolhidas.

Assim, as cadeiras foram organizadas em círculos o que permitiu uma melhor interação entre as participantes, pois Gatti (2012) propõe que o espaço onde acontecerão as sessões do grupo focal seja composto com cadeiras avulsas, organizadas em círculo, em volta de uma mesa oval ou redonda, onde os participantes estejam sentados no mesmo nível, opção mais indicada, pois proporciona maior conforto aos participantes.

Logo na entrada da sala foi organizada uma mesa com um lanche para que na chegada as professoras pudessem saborear esta acolhida. Elas foram recebidas com música como forma de agradecimento pela disponibilidade de estar ali naquela noite como sugere Gatti (2012, p. 13):

O convite deve ser motivador, de modo que os que aderirem ao trabalho estejam sensibilizados tanto no processo como para o tema geral a ser tratado, ou seja, a atividade no grupo focal deve ser atraente para os participantes, por isso, preservar sua liberdade de adesão é fundamental.

Dessa maneira, para iniciar a sessão de forma descontraída e ativa os temas explorados, foi realizado com as participantes do grupo focal, a dinâmica da “caixa de surpresa”, contendo as questões norteadoras da sessão. Escolha esta que se justifica na motivação dos sujeitos em iniciar os debates.

Outro fator que merece ser citado quanto à organização do espaço, está relacionado ao barulho, assim, para evitar que a sessão fosse interrompida e consequentemente prejudicasse as discussões, a porta da sala onde foi realizado o grupo focal permaneceu fechada e com um aviso externo de que não seria possível o acesso de outras pessoas àquele local. As janelas foram todas fechadas para certificar-se que os ruídos não fossem os causadores de interrupções nas gravações das falas.

Além disso, tive a preocupação quanto à gravação em vídeo, certificando que estava tudo certo com a aparelhagem. Antes de iniciar a sessão realizei um teste para assegurar as condições satisfatórias para a gravação das falas. O uso das gravações foi necessário para acompanhar as discussões, pois as anotações não são suficientes nos relatos da dinâmica grupal, como caracteriza Gatti (2012, p 25):

Em geral utilizam-se dois gravadores, dispostos adequadamente em relação à distribuição dos membros do grupo no ambiente, para cobrir ao máximo as participações e se obter uma gravação mais nítida e abrangente. Cuidados para que uma boa gravação seja garantida são essenciais. Por isso, a forma de gravação deve ser cuidadosamente testada, e todos os aspectos técnicos devem ser previstos e assegurados para obter-se um bom registro. A preparação da gravação deve ser objeto de tratamento especial, porque, se não se obtiver falas audíveis, todo o trabalho de elaboração do projeto, de constituição e adesão do grupo, estudo de roteiro, etc., estará perdido. Ou seja, não haverá material suficiente ou confiável para as análises.

Vale ressaltar que este recurso possibilitou acompanhar também as expressões e gesticulações das professoras no momento das discussões. Fator este que apresentou maior riqueza de detalhes na hora da transcrição, quanto à percepção e envolvimento de sentimentos e emoções das docentes em cada item discutido na entrevista do grupo focal. Segundo Barbour (2009), o pesquisador pode além de acompanhar as falas pode perceber e relatar os comportamentos não verbais, como gestos e expressões.

Após a acomodação das professoras, o mediador apresentou o título da pesquisa e seus objetivos. Foi informado também que a pesquisa havia sido encaminhada para apreciação pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), que após análise emitiu o parecer favorável à realização da pesquisa. Nesse momento, foi solicitada aos participantes a

leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), de acordo com a Resolução n 196, de 10 de outubro de 1996 do Conselho Nacional de Saúde, que define normas para as pesquisas com seres Humanos.

Na intenção de melhor nortear as discussões do grupo focal, foi construído um roteiro para auxiliar na contextualização e mediação dos assuntos abordados. Nele, foram estabelecidas quatro unidades condutoras que funcionariam como eixos orientadores do diálogo com as professoras, conforme registrado no anexo.

Durante a realização do grupo focal os sujeitos foram estimulados a uma exposição livre de suas ideias, percepções, visões, compreensões e tensões. Procurei assim, permitir que o espaço das discussões fosse democrático e permissivo, com o objetivo de aflorar as percepções dos sujeitos acerca do planejamento na Educação Infantil. Ao final do grupo focal a palavra foi facultada aos participantes para suas considerações e sugestões, quanto à inclusão de alguma questão que não havia sido contemplada durante as discussões.

Para encerrar a sessão, agradei a responsabilidade e comprometimento das professoras nesta pesquisa, deixando registrada a satisfação em ter aquele grupo como representante das professoras de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino, dizendo sentir-se lisonjeada com tamanha contribuição para com este trabalho, que tem como pretensão colaborar também com o planejamento na Educação Infantil do município de Diamantina/MG.

Na saída, foi entregue às professoras uma lembrancinha como forma de agradecimento e recordação daquele momento de discussão entre as professoras e a pesquisadora.

A sessão foi realizada com sucesso, as participantes foram colaborativas e entusiasmadas, proporcionando um diálogo favorável ao atendimento dos objetivos da pesquisa. Os dados do grupo focal foram transcritos, conforme a pronúncia, pausas, respeitando a originalidade das falas de cada uma das professoras.

Após essa breve explanação do percurso metodológico, a seguir, abordaremos os pressupostos teóricos que conduziram e nortearam a compreensão de alguns conceitos, legislações e avanços científicos em relação à temática pesquisada.

### **3- FERRAMENTAS CONCEITUAIS CAPAZES DE ANALISAR O PLANEJAMENTO EM CRECHES E PRÉ-ESCOLAS**

#### **3.1 Caracterização da área da Educação Infantil**

*“A gente que é professor fica muito perdido, sem direcionamento sem rumo entende? quando o trabalho é com os bebês fica mais difícil de saber quais as atividades trabalhar.” (Professora Dirce)*

No Brasil, no final dos anos 70 e, sobretudo na década de 80, ocorre um marco histórico na luta pelo atendimento a criança pequena. A crescente industrialização, a entrada da mulher no mercado de trabalho e a falta de ambiente adequado para as mães deixarem seus filhos enquanto trabalhavam, são fatores que contribuíram para o fortalecimento de lutas pelos movimentos sociais em busca de atendimento para a criança que de acordo com Merisse (1997, p. 49):

O Movimento de luta por creches, sob influência do feminismo, apresentava suas reivindicações aos poderes públicos no contexto por direitos sociais e da cidadania, modificando e acrescentando significados à creche enquanto instituição. Esta começa a aparecer como um equipamento especializado para atender e educar a criança pequena, que deveria ser compreendido não mais como um mal necessário, mas como alternativa que poderia ser organizada de forma a ser apropriada e saudável para a criança, desejável à mulher e a família. A creche irá, então, aparecer como um serviço que é um direito da criança e da mulher, que oferece a possibilidade de opção por um atendimento complementar ao oferecido pela família, necessário e também desejável.

Desta forma, Kuhlmann (2006) enfatiza que, as ideias socialistas e feministas deram um novo direcionamento a questão do atendimento à pobreza para se pensar a educação da criança de modo coletivo, como uma forma de se garantir às mães o direito ao trabalho. O crescimento da mão de obra feminina levou, também, a classe média a procurar instituições educacionais para seus filhos e o atendimento de crianças em creches passa a ganhar uma legitimidade social ultrapassando a sua destinação de exclusividade aos filhos dos pobres.

O impacto causado pela revolução industrial fez com que toda a classe operária se submetesse ao regime da fábrica e das máquinas, alterando assim, a forma das famílias de cuidar e educar seus filhos modificando os hábitos e costumes das famílias.

As primeiras tentativas de organização de creches, asilos e orfanatos no Brasil surgiram com um caráter assistencialista, cujo enfoque era a guarda, a higiene, a alimentação e os cuidados físicos das crianças, o que contribuía para que as mulheres que trabalhavam fora de casa e as viúvas desamparadas pudessem ter um lugar para suas crianças enquanto trabalhavam.

Neste sentido, a origem da instituição está atrelada ao desenvolvimento do capitalismo, da industrialização e da inserção da mulher no mercado de trabalho. A esse respeito, Didonet (2001, p.12) esclarece:

As referências históricas da creche são unânimes em afirmar que ela foi criada para cuidar das crianças pequenas, cujas mães saíam para o trabalho. Está, portanto, historicamente vinculada ao trabalho extradomiciliar da mulher. Sua origem, na sociedade ocidental, está no trinômio mulher-trabalho-criança. Até hoje a conexão desses três elementos determina grande parte da demanda.

Com o avanço da industrialização e o aumento das mulheres da classe média no mercado de trabalho, aumentou a demanda pelo serviço nas instituições de atendimento à infância que passaram a ser mantidas e geradas pelo poder público. Assim, estas instituições ganharam enfoque diferente, passando a ser reivindicadas como um direito de todas as mulheres trabalhadoras.

Diante da preocupação de atendimento a todas as crianças, independente da sua classe social, iniciou-se um processo de regulamentação desse trabalho no âmbito da legislação. No caso da Educação Infantil, muitos têm sido os documentos oficiais que buscam regulamentar, propor diretrizes curriculares, definir critérios de atendimento e de formação dos profissionais para essa etapa de ensino.

Nessa perspectiva, no contexto político educacional brasileiro, em 1988, a Constituição Federal é promulgada garantindo o atendimento para as crianças de até 6 anos de idade. De acordo com Bittar (2003, p.30), o esforço dos diversos segmentos visava assegurar na Constituição, “(...) os princípios e as obrigações do Estado com as crianças”. Assim, a reivindicação desses movimentos possibilitou a inclusão da creche e pré-escola no sistema educativo ao inserir, na Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208, o inciso IV: “(...) O dever do Estado para com a educação será efetivado mediante a garantia de ofertar creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade” (BRASIL, 1988).

Este foi um marco importante no cenário nacional, pois foi uma conquista resultante de lutas, debates e reivindicações de movimentos sociais pela infância e pelos direitos da criança. Foi somente com a Constituição de 1988 que a crianças de zero a seis anos foi concebida como sujeito de direitos e que se tomou por orientação o princípio de não apenas cuidar das crianças, mas, prioritariamente, desenvolver um trabalho educacional.

Assim, a década de 1990 anuncia uma nova etapa da Educação Infantil no Brasil com a aprovação o Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei 8.069/90 que, que

fortaleceu alguns preceitos contidos na Constituição de 1988, garantindo os direitos da criança à educação, à saúde, à alimentação, ao lazer, à cultura, ao respeito, à dignidade e a convivência familiar e comunitária, além disso, prevê a proteção contra qualquer forma de exploração, violência, discriminação, crueldade e opressão.

De acordo com o seu artigo 3º do ECA, à criança e ao adolescente devem ter assegurados os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana para que seja possível, desse modo, dar-lhes acesso às oportunidades de “[...] desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e dignidade”. O ECA institui à criança e ao adolescente serem sujeitos de direitos, assim, preconiza a garantia de direitos pessoais e sociais, tendo como finalidade a formação de cidadãos plenos.

Nos anos entre 1994 a 1996, o Ministério da Educação publicou uma série de documentos importantes intitulados: “Política Nacional de Educação Infantil”, que estabeleceram as diretrizes pedagógicas e de recursos humanos com o objetivo de expandir a oferta de vagas e promover a melhoria da qualidade de atendimento nesse nível de ensino.

Em seguida, destaca-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 que, ao tratar da composição dos níveis escolares, inseriu a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica. Essa Lei define que a finalidade da Educação Infantil é promover o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996). Segundo Oliveira (2005, p.49), para que as propostas pedagógicas de creches e pré-escolas atendam aos dispositivos legais, deverão:

[...] organizar condições para que as crianças interajam com adultos e outras crianças em situações variadas, construindo significações acerca do mundo e de si mesmas, enquanto desenvolvem formas mais complexas de sentir, pensar e solucionar problemas, em clima de autonomia e cooperação. Podem as crianças, assim, constituir-se como sujeitos únicos e históricos, membros de famílias que são igualmente singulares em uma sociedade concreta.

Este acontecimento foi especialmente importante para as creches que não faziam parte do sistema educacional. Frente ao exposto, torna-se evidente a necessidade de se tomar a criança como um todo, oferecendo-lhe condições necessárias para promover seu desenvolvimento, por meio do trabalho conjunto e o compartilhamento da responsabilidade entre família, comunidade e poder público.

A vinculação formal à educação no atendimento às crianças pequenas explicitado na LDB 9.394/96 em que a educação infantil passou a ser considerada a primeira etapa da educação básica é fruto de intensas lutas e discussões da sociedade

civil organizada, movimento de mulheres e pesquisadores no campo da infância e da educação, especialmente ao longo da década de 1980 como aponta Guimarães (2011). De acordo com a autora, o texto legal marca a complementariedade entre as instituições de educação infantil e a família. Além disso, dispõe sobre a formação do profissional e a avaliação na educação infantil que assume um caráter de acompanhamento, e não de reprovação.

Buscando dar diretrizes e estabelecer parâmetros de qualidade para o atendimento educacional da primeira infância, em 1990 e 2000, o Ministério da Educação (MEC) publicou, os documentos “Subsídios para o credenciamento e o funcionamento das instituições de educação infantil” (BRASIL, 1998b) e o “Referencial Curricular Nacional (RCNEI) para a Educação Infantil” (BRASIL, 1998a), com o objetivo de contribuir com as práticas educativas no interior dos Centros de Educação Infantil e servir como um guia de reflexão de cunho educacional sobre os objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais.

Conforme afirmam Campos e Rosemberg (2009), “embora o RCNEI não tenha um caráter obrigatório, pela primeira vez estabeleceu-se no país um conjunto de orientações para a educação de crianças para a faixa de 0 a 6 anos”. O RCNEI traz em seu bojo objetivos, conteúdos, metodologias e orientações para o trabalho com as crianças de creche e pré-escola, sendo distribuído pelo MEC às instituições públicas de Educação Infantil, assim, favoreceu o acesso dos professores a esse material e, em muitos casos, a sua aplicação nas práticas pedagógicas.

Entre anos de 1998 e 1999, o Conselho Nacional de Educação aprovou as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI)” (BRASIL, 1998), que teve como objetivo direcionar, de modo obrigatório, os encaminhamentos de ordem pedagógica para esse nível de ensino aos sistemas municipais e estaduais de educação. As DCNEIs apresentam a concepção de Educação Infantil vigente e estabelecem os princípios éticos, políticos e estéticos que devem guiar as propostas pedagógicas desse ciclo.

Ainda foram aprovadas as “Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores” da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental que contribuíram para a melhoria de ambos os níveis de ensino ao discutir a relevância de uma formação altamente qualificada para esses profissionais.

Diante dos inúmeros desafios enfrentados pelas instituições de Educação Infantil referente ao atendimento às crianças de 0 a 6 anos, nesse mesmo ano, 1999, é realizada



a mobilização por parte de profissionais atuantes e militantes que defendem o direito da criança. Surge então, o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil – MIEIB, que reúne participantes de Fóruns de Educação Infantil de diferentes estados brasileiros na constituição de uma atuação conjunta em torno do fortalecimento da Educação Infantil enquanto campo de conhecimento, de atuação profissional e de política educacional pública, assim, esse movimento,

[...] tem se configurado como uma estratégia prioritária para que professores, pesquisadores, profissionais e militantes da educação infantil possam desenvolver uma atuação transformadora frente às contradições do mundo social. Este espaço e os espaços criados pelos fóruns, sem dúvida, constituem-se em recusa à submissão ao lugar comum para todos os envolvidos na difícil arte de fazer história da infância através da educação (MIEIB, 2002).

Nessa mesma direção, o Plano Nacional de Educação – PNE, elaborado em 2001, constitui-se num instrumento legal que reconhece a criança como sujeito de direitos. Aprovado pela Lei n 10.172/2001 – “Plano Nacional de Educação”, teve por objetivo principal estabelecer as metas para todos os níveis de ensino, buscando reduzir as desigualdades sociais e regionais no que diz respeito à entrada e à permanência da criança e do adolescente no ensino público, princípio que se aplica a Educação Infantil.

Dentre os diversos documentos lançados pelo MEC<sup>6</sup>, os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006), teve um diferencial, sua elaboração contou com a contribuição efetiva de secretários, conselheiros, técnicos, especialistas, professores e outros profissionais. Tanto que o Ministro da Educação da época, Fernando Haddad, considerou os parâmetros um fato histórico de grande importância para a Educação Infantil, além do conteúdo apresentado, teve um grande significado no contexto da legislação e das conquistas para a Educação Infantil (BRASIL, 2006).

Os Parâmetros são organizados em documento oficial que contribui para a implementação das políticas públicas de Educação Infantil, sendo referência para a organização e para o funcionamento dos sistemas de ensino, por creches, pré-escolas e centros de Educação Infantil que promovam a igualdade de oportunidades educacionais.

Em 2009, o MEC publicou os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil, que é um instrumento de auto avaliação da qualidade destas instituições, seu propósito é contribuir com as instituições de Educação Infantil, orientando para que as práticas

---

<sup>6</sup> Política Nacional de Educação Infantil (1993); Por uma Política de Formação de Profissional da Educação Infantil (MEC, CODE, 1994); Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças (MEC/SET/COEDI 1995); Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (1998); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009).

educativas sejam direcionadas, de modo que os direitos fundamentais das crianças sejam respeitados e para que seja construída uma sociedade mais democrática.

Na busca pela qualidade do atendimento na Educação Infantil, no final de 2009, foi aprovada a Resolução nº 5 do Conselho Nacional de Educação, que substitui e amplia a Resolução CEB nº 1/99, fixando as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil – DCNEIs. Desta forma, o trabalho pedagógico desenvolvido com crianças ganha novas dimensões no sistema educacional, visando o reconhecimento das especificidades etárias, tendo como eixos norteadores da prática pedagógica as interações e a brincadeira, bem como, orienta as instituições de Educação Infantil na elaboração de suas propostas pedagógicas.

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança o acesso aos processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como, o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (BRASIL, art. 8º, 2009).

Diferentemente dos indicadores e de outros documentos referentes à Educação Infantil, as DCNEIs são de caráter mandatório que orienta a elaboração, o planejamento, a execução e a avaliação de propostas pedagógicas e curriculares, bem como, orienta a formulação de políticas públicas, incluindo a formação de professores e demais profissionais da Educação. A criança é concebida como sujeito histórico de direitos que necessita de atendimento adequado a sua faixa etária para o seu desenvolvimento pleno.

Para Kuhlmann Jr (2010, p.8) esse novo período, impulsionado novamente pela crescente presença feminina no mercado de trabalho, é marcado pelo reconhecimento das instituições de Educação Infantil como dignas e legítimas, como passíveis de fornecer uma boa educação para as crianças que as frequentam, desde que atendam os padrões de qualidade exigidos para isso.

Um avanço mais recente ocorreu com a Emenda Constitucional nº 59, de 2009, que introduziu a obrigatoriedade de matrícula na Educação Infantil de crianças de 4 até 6 anos de idade, até 2016, esta Emenda foi aprovada sem que houvesse maiores discussões na sociedade, nos meios especializados e no próprio Congresso Nacional. A Emenda expressa a valorização da educação para a criança de 4 até 6 anos, no sentido de reconhecer esta faixa etária como importante para o desenvolvimento da criança e para a formação da personalidade da pessoa.

Ao analisar a trajetória percorrida no processo de transformação e valorização da infância, recorreremos a Kramer (2005, p. 203), ao argumentar que, “investir na criança é

não perder o potencial humano que existe, é investir na construção de um ser humano saudável”.

Para a autora, uma política de atenção à primeira infância deve ser mais ampla e significativa, procurando adequar-se à realidade educacional e à situação das famílias das crianças. Esta deve ultrapassar os muros da instituição possibilitando o acesso ao emprego, à renda, a saúde e a cultura, ou seja, é preciso levar em consideração o contexto social, econômico e cultural em que a criança está inserida.

Enfim, o caminho percorrido pela Educação Infantil no Brasil assumiu funções e objetivos diversos ao longo da história: assistencialismo, compensação, preparação para a alfabetização, formação integral das crianças (NUNES, 2009, OLIVEIRA, 2007, ROCHA, 2009). Neste sentido, apesar dos avanços apresentados em relação à legislação, no que diz respeito ao reconhecimento da criança à educação nos seus primeiros anos de vida, os desafios a serem enfrentados no campo da Educação Infantil são inúmeros, envolvendo desde condições de infraestrutura às práticas pedagógicas e formação dos profissionais que atuam nessa área.

### **3.2 Especificidades da Docência na educação infantil**

*“É não deixar meu lado criança morrer nunca. Porque eles são crianças. E deixem eles serem crianças.” (Professora Nadir)*

Esta sessão visa evidenciar as especificidades da docência na Educação Infantil, tal tarefa será realizada em diálogo com autores (as) do campo educacional e com a produção teórica de pesquisadores (as) da área da Educação Infantil. Pretende-se ao longo do texto, discutir as especificidades que simultaneamente, aproxima à docência da e na Educação Infantil do magistério exercido pelos professores/as no Ensino Fundamental e Médio ao mesmo tempo que a distingue daquela prática docente exercida em tais níveis de Ensino.

No século XXI, a profissão do educador faz referência ao exercício de um papel fundamental na sociedade e de transformação da mesma. Nesse contexto, o professor contribui para a qualidade da educação ofertada em instituições educativas por meio de seus saberes, valores e experiências, bem como por sua formação, considerada como um dos fatores essenciais para promover a interação de ensinar e aprender.

Segundo Gatti (2009, p. 98) o desenvolvimento profissional configura-se como condição que vai além das competências técnicas, ou seja, configura-se como uma “[...]”

integração de modos de agir e pensar, implicando num saber que inclui a mobilização de conhecimentos e métodos de trabalho, como também a mobilização de intenções, valores individuais e grupais, da cultura da escola [...]”.

A identidade do professor pode ser compreendida como particular e ao mesmo tempo distinta: é constituída pela identidade pessoal e profissional, sendo definida pelo equilíbrio entre as características pessoais e profissionais. De acordo com Dubar (2005), sabe-se, também, que esta identidade é constituída a partir das relações sociais estabelecidas com a instituição educativa e os demais sujeitos que dela participam cotidianamente influenciando nessa construção.

Para Pimenta (1996, p.76) a identidade profissional é produzida “a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas”.

Dessa forma, a construção da identidade do professor (a) não pode e não deve ser considerada somente a partir de conhecimentos adquiridos ao longo dos anos, em sala de aula, como discente. Mas, também, através de toda uma história de vida, que carrega uma carga de experiência familiar, social, cultural, religiosa, econômica e a própria inserção na carreira docente, nos primeiros anos de atividades, com seus anseios, conflitos e dificuldades enfrentadas na sala de aula.

Neste sentido, o processo de construção dos saberes dos docentes tem na formação inicial a sua base de apoio e na formação continuada a sua consolidação, constituindo-se a sala de aula não apenas como espaço de ensino, mas também de aprendizagem por parte do professor, ou seja, um ambiente rico para o desenvolvimento tanto de práticas formativas como investigativas.

Nóvoa (1995) destaca que a profissão docente passa por uma “crise de identidade” em virtude da separação do eu pessoal e do eu profissional. O autor ressalta que a identidade corresponde à maneira de ser e estar em uma profissão, sendo construída ao longo da vida e também no exercício da sua profissão docente, estando sujeita às características pessoais e profissionais dos indivíduos.

Diante do exposto, entendemos que falar sobre a identidade profissional do professor (a) é uma tarefa que se mostra mais complexa por não se restringir apenas ao âmbito da formação acadêmica. Ela é também construída ao longo da prática profissional e permeada por influências de familiares, pelas relações interpessoais, por

questões culturais, étnicas, papéis sociais e ideologias presentes no contexto em que os docentes estão inseridos.

Ao refletir sobre a construção da identidade dos educadores, em especial das professoras da Educação Infantil, no Brasil, do ponto de vista histórico, os profissionais que atuam nesta área, até o final da década de 1980 e início da década de 1990, ainda não possuíam formação adequada e condizente com as necessidades das crianças, sejam aqueles que atuavam na pré-escola ou na creche.

Importante destacar, que até 1980, mesmo os profissionais que atuavam nos cuidados e na educação das crianças até seis anos não possuíam habilitação específica, pois os cursos de formação de professores (nem o campo científico) produziam conhecimentos sobre os bebês e crianças pequenas em nosso país (Silva, 2013).

Foi somente com a incorporação da Educação Infantil aos sistemas de ensino brasileiro, o que ocorreu com a promulgação da Constituição Federal em 1988, que a questão da formação de professores de Educação Infantil passou a fazer parte da agenda política (Silva, 2013).

Desde então, novos desafios se colocam para o atendimento a essa etapa da educação básica, que passa a ser responsabilidade primeira dos municípios, dentre os quais, destacam-se a questão do perfil do/da profissional que atuaria em creches e pré-escolas e sua identidade profissional enquanto docente.

Com o intuito de compreender a identidade deste profissional, a área tem buscado construir, a partir de amplos debates e reflexões coletivas, uma definição de qual é a formação mais adequada para o/a profissional que atuará na Educação Infantil e quais especificidades marcam seu trabalho.

Diante do exposto, encontramos concepções do trabalho docente na Educação Infantil que estão articuladas igualmente a diferentes identidades destes profissionais e perspectivas de formação, ou seja, deparamos com várias listas e nomenclaturas para designar este profissional.

De acordo com Silva (2013), historicamente o cuidar-educar explicitou um trabalho que poderia ser realizado por pessoas sem formação específica e que, portanto, possuíam distintas nomenclaturas: pajens, babás, crecheiras, monitoras, auxiliares. Os vínculos de trabalho eram precários, praticamente inexistentes e a remuneração era incerta.

Neste sentido, a Educação Infantil sofre de indefinição em relação a importantes aspectos de sua organização, de seus objetivos e de suas funções. O debate é complexo,

envolvendo concepções de infância e de educação que permitem pensar esta etapa da educação básica para além do arremedo da forma escolar clássica, do currículo disciplinar e da educação como ensino e aprendizagem (Oliveira 2010).

Recentemente, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação elaborou o Parecer nº17/2012, com a finalidade de “orientar os sistemas de ensino e as instituições de Educação Infantil quanto aos aspectos fundamentais para a organização e funcionamento desta etapa educacional, entre os quais se destacam: a carga horária, a jornada de atendimento, a organização e a enturmação, o material pedagógico, a avaliação e a formação dos profissionais da Educação Infantil” (Brasil, 2012).

Nessa perspectiva, Kramer (2005) considera que a ideia de formação específica para professores/as foi um passo necessário para assegurar o direito de todas as crianças à educação com qualidade, trazendo recomendações às políticas de Educação Infantil e de formação de profissionais.

Nesse percurso, o artigo 61 da LDBEN 9.394/96, que na sua primeira redação estabelecia a exigência de formação em nível superior para atuação docente na educação básica, sofreu alterações a partir da Lei nº 12.014/2009 que, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que devem ser considerados profissionais da educação, modifica o referido artigo, estabelecendo:

Art.10: O art. 61 da lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

Art.61: Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:

I – Professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio (Brasil, 2009).

Dessa forma, a legislação brasileira passou a considerar que, para atuar na educação básica, incluindo a educação infantil como sua primeira etapa, pode-se obter formação em nível médio, sendo dispensável a formação superior, como componente para pensar o planejamento.

Essa medida reforça o que tem sido a prática de muitos gestores municipais: a de optarem por contratarem profissionais de formação de nível médio, com salários inferiores aos que são pleiteados pelos profissionais de nível superior (Oliveira 2010).

Mais do que isso, a autora ainda defende que, essa prática assenta-se, em geral, na justificativa de que para cuidar de criança pequena não é necessária a formação de nível superior, contribuindo para uma ideia de que a Educação Infantil pode ser exercida

de forma amadora, por qualquer pessoa que se disponha a fazê-la, sem a necessidade de uma preparação específica, em última instância, não precisa ser profissional para atuar na educação da infância (Oliveira, 2010).

Bodnar (2013) identifica que a fragilidade da formação dos professores/as da Educação Infantil é um assunto antigo, associado à própria indefinição de papéis do profissional que trabalha com crianças pequenas. Kishimoto (2011, p. 107) afirma que:

Desde tempos passados, acumulam-se os problemas na formação em decorrência da pouca clareza do perfil profissional desejado nos cursos de formação propostos. As contradições aparecem nos cursos amorfos, que não respeitam a especificidade da educação infantil.

Micarello (2006) destaca que até mesmo nos documentos oficiais relativos à Educação Infantil, existe pouca clareza com relação ao perfil profissional dos/as professores/as da educação da infância. Segundo Micarello (2006, p.12-13):

[...] a despeito das lacunas, seja na formação inicial, seja na formação continuada ou em serviço e a despeito, ainda, do grande número de profissionais que não dispõem sequer da formação mínima exigida por lei e que atuam nas instituições que atendem à criança pequena, a educação infantil tem uma história e um perfil que seus profissionais têm contribuído para construir. Os professores da educação infantil, assim como outros profissionais, constroem, no dia-a-dia das instituições onde atuam, uma prática que se fundamenta em alguns saberes. Meu convívio com profissionais da educação infantil em seu campo de atuação profissional e em um dos locus de sua formação inicial (o curso de Pedagogia), assim como a participação na pesquisa acadêmica, tem mostrado que a prática desses profissionais junto à criança pequena é orientada por um amálgama de saberes em que se misturam as experiências anteriores, advindas da vida privada, familiar, os saberes adquiridos nos cursos de formação e aqueles advindos da prática, da interação com outros profissionais mais experientes, com os alunos e suas famílias.

Neste sentido, observa-se que a vida do docente, dentro e fora da escola tem um impacto significativo sobre sua prática profissional (Oliveira, 2013). Assim, é essencial que a formação esteja associada à realidade vivenciada pelo professor/a, porque o contexto profissional e a experiência pessoal interligam-se no processo de construção de sua identidade profissional.

Nessa busca pela qualidade na educação, encontramos inúmeras situações que acabam deixando os professores desestimulados no desenvolvimento de sua prática. Na pesquisa “Docente na Educação Infantil” realizada pelo MEC em sete estados brasileiros entre os anos de 2009 e 2010, informam a partir dos dados, que os piores vínculos empregatícios (contratos vulneráveis, falta de estabilidade), os mais baixos salários e as mais precárias condições de trabalho encontram-se na Educação Infantil.

Além disso, ainda de acordo com os resultados da pesquisa, a formação destes educadores tem uma história marcada pela desigualdade, condições de trabalho precárias e desvalorização profissional que permanecem até os dias atuais. Esses dados evidenciam alguns desafios presentes para o exercício da docência na Educação Infantil em creches e pré-escolas públicas ou conveniadas pelo poder público.

Assim, para construir o perfil do profissional da Educação Infantil, é necessário ainda, refletir sobre as condições de trabalho, de carreira e de salários. O documento “Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil” de 1994, por exemplo, contém algumas diretrizes importantes, tais como a necessidade de valorização desses profissionais por plano de carreira, condições de trabalho e formação para atuar em creches e pré-escolas, definindo o nível de formação (médio ou superior) com conteúdo específico relativo a essa etapa da educação (MEC/SEF/COEDI, 1994).

Neste sentido, faz-se necessário pensar na qualificação profissional para quem atua com crianças, na intenção de conhecer as especificidades de cada faixa etária, as suas características próprias de maneira que possa contribuir de forma significativa para o desenvolvimento da criança como nas palavras de Kramer (2005, p. 225):

A formação de profissionais de educação infantil precisa ressaltar a dimensão cultural da vida das crianças e dos adultos com os quais convivem, apontando para a possibilidade de as crianças aprenderem com a história vivida e narrada pelos mais velhos, de modo que os adultos concebam a criança como sujeito histórico, social e cultural. Reconhecer a especificidade da infância – sua capacidade de criação e imaginação – requer que medidas concretas sejam tomadas e posturas concretas sejam assumidas. A educação da criança de 0 a 6 anos tem o papel de valorizar os conhecimentos que as crianças possuem e garantir a aquisição de novos conhecimentos, mas, para tanto, precisa de um profissional que reconheça as características da infância.

Discorrer sobre o que é ser professora de Educação Infantil é diferente de falar em docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, isso precisa ser explicado para que as especificidades do trabalho das professoras com as crianças de 0 a 5 anos em instituições coletivas de educação e cuidado sejam respeitadas e garantidas.

Para Silva (2013) tem-se buscado superar a separação que, historicamente, marcou o atendimento à criança pequena no Brasil entre, por um lado, a creche, concebida como espaço de cuidado, e, por outro, a pré-escola, vista como espaço de educação e de preparação para o Ensino Fundamental.

A Educação Infantil requer o olhar atento do professor, mas para isso, é importante ter conhecimentos teóricos e práticos para melhor concepção da realidade educacional e das necessidades específicas de cada faixa etária, respeitando assim, o processo de desenvolvimento da criança.



É importante destacar que, tanto a LDBEN 9394/1996 quanto os documentos educacionais publicados pelo MEC e estudiosos da área enfatizam a necessidade de formação adequada para os profissionais que atuam com crianças. Desse modo, precisamos então, na formação inicial, ter um olhar diferenciado para “o quê” e “para quê” se está formando, como LEITE (2011, p. 192), considera que:

Faz-se urgente uma formação específica para os professores que atuam ou que desejam atuar na Educação Infantil. Perguntamos então, até quando vamos permitir que crianças sejam atendidas nas instituições de Educação Infantil por pessoas que não foram preparadas para tal função?

A ausência de uma política de formação é um dos fatores que reduz a criança vivenciar as mais diferentes linguagens na Educação Infantil de maneira ativa e intensa, deixando de oferecer contribuições significativas para a aprendizagem da criança. Neste enfoque, Oliveira (2010, p. 15) esclarece que.

Quando se pensa na forma de trabalho junto às crianças, se depara com a “ausência de uma política de formação específica para os profissionais da Educação Infantil nos cursos de Pedagogia com uma explicitação clara de suas atribuições junto às crianças, particularmente em relação aquelas com idade entre zero e três anos”.

A Resolução CNE/CP nº 1/2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, no art. 5º, inciso II, estabelece que o egresso do curso de pedagogia deverá estar apto a: “compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir para o seu desenvolvimento nas dimensões física, psicológica, intelectual, social”.

Desse modo, se torna complexo para o profissional que atua com a faixa etária de 0 a 6 anos de idade a compreensão de que a criança aprende de modo integrado se as universidades oferecem cursos com disciplinas que não tratam da teoria específica desse conhecimento, e ainda, dispensam pouco tempo para a condução da prática pedagógica.

Como relata Oliveira (2005, p 66) “estes cursos muitas vezes não preparam o futuro educador para desenvolver seu trabalho pedagógico tendo em vista a realidade concreta dos educandos (...)”.

Neste sentido, Kishimoto (2005) salienta que as pedagogias da Educação Infantil deveriam tratar de concepções a respeito de criança e de Educação Infantil, suas práticas e formas de gestão e supervisão, que estejam direcionadas as crianças pequenas, de creches, ou as maiores, do pré-escolar. Essas concepções e práticas integradas permitem o entendimento da criança como ser ativo, portador de identidade e de cultura, que se diferenciam da abordagem de áreas disciplinares, que segmenta o conhecimento.

De acordo com a autora, a formação do pedagogo em habilitação integrada por magistério de Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental gera o viés da multiplicação de fundamentos e metodologias de ensino, em áreas disciplinares de matemática, ciências, português, história, geografia, educação física e artes, o que cria um modelo de curso que reproduz práticas de Ensino Fundamental.

Assim a pouca presença de conteúdos sobre o trabalho na creche e na pré-escola demonstra a falta de especificidade da Educação Infantil, reitera a antecipação da escolaridade e o descuido com pressupostos de qualidade, como a integração entre o cuidado e a educação.

Para que essa exigência se efetive, é necessário pensar na implantação de um modelo de educação no país, em que a formação de professores (as) para atuar com os bebês e com as crianças pequenas, seja prioridade nas universidades e nas ações governamentais.

Além disso, em relação à identidade do profissional da Educação Infantil, são poucos os documentos que trazem informação a respeito de quem ou como deve ser esse profissional para trabalhar com crianças, como relata Micarello (2011 p. 213). “documentos oficiais que apresentam as diretrizes para a formação de professores, por sua vez, também não contribuem muito para explicitar qual seria o perfil desejado para esse profissional”.

Neste contexto, o perfil dos profissionais da Educação Infantil, ao longo de sua história, foi atribuído as mais diferentes funções, este fato pode ser a causa da indefinição do verdadeiro papel do professor (a) nessa faixa etária. Mas, como falar de elementos que constituem a identidade das professoras de Educação Infantil sem considerar seu processo de formação, suas marcas pessoais e profissionais?

Percebe-se, que o reconhecimento e a construção da identidade dos profissionais que atuam em creches e pré-escolas são uma questão intimamente ligada com a história de vida desse profissional, bem como ao espaço que atua, pois é no espaço que as professoras adquirem experiência e a articula aos seus saberes. É preciso compreender e descrever como ela desempenha seu trabalho, considerando sua história de vida, seus valores, desejos, assim como o contexto do seu desenvolvimento profissional.

Assim, o trabalho desenvolvido com as crianças de Educação Infantil requer práticas pedagógicas em que o lúdico seja contemplado cotidianamente nos espaços de aprendizagens e o olhar do educador precisa ir além de um simples enxergar o outro,

deve ser um olhar que busca entender as diferentes linguagens da criança, como aponta as DCNEIs (2009):

As propostas curriculares da Educação Infantil devem garantir que as crianças tenham experiências variadas com as diversas linguagens, reconhecendo que o mundo no qual estão inseridas, por força da própria cultura, é amplamente marcado por imagens, sons, falas e escritas. Nesse processo, é preciso valorizar o lúdico, as brincadeiras e as culturas infantis. (Brasil, p15)

Nessa mesma direção teórica, o documento publicado pelo MEC, “Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil” (BRASIL, 1998, vol. 1, p. 18) estabelece que, “as crianças precisam de educadores qualificados, articulados, capazes de explicitar a importância, o como e o porquê de sua prática [...]”. Em consonância com esse documento, a Política Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 2005, p.18) determina que, “as professoras e professores e os outros profissionais que atuam na Educação Infantil exercem um papel socioeducativo, devendo ser qualificados especialmente para o desempenho de suas funções com as crianças de 0 a 6 anos”.

Assim, a organização do trabalho pedagógico, o planejamento e acompanhamento das atividades são elementos importantes para o desenvolvimento de práticas pedagógicas consistentes com crianças. Neste sentido, Kramer (2005, p. 215) chama-nos a atenção para o fato de que desenvolver uma prática consistente na Educação Infantil exige profissional, cuja identidade seja específica e abrangente.

O planejamento, a organização, a execução, o acompanhamento, a avaliação do trabalho e a atenção individual às crianças exigem profissionais de educação infantil com sensibilidade, formação inicial consistente e em constante atualização e reflexão sobre a sua prática.

Com esta citação, retomamos sobre a importância da formação inicial para uma prática pedagógica que atenda às necessidades da criança. Conforme explicita Kramer (2005), a Educação Infantil precisa de profissionais preparados para atuar com essa faixa etária e que esteja em constante atualização pedagógica para que possa garantir às crianças uma educação que contemple suas especificidades.

Nessa mesma linha de compreensão, refletir a prática pedagógica de forma crítica é pensar alternativas para uma formação sólida de professores, contribuindo significativamente para que seja efetivado um trabalho pedagógico mais comprometido com a ação educativa no cotidiano da instituição.

Em suma, é fundamental continuar investindo na formação continuada de professores, enfrentar os desafios na busca de soluções aos problemas vivenciados no

ambiente educativo promovendo, estudos, debates, seminário, troca de experiências entre profissionais, a fim de buscar alternativas educativas para que a criança se aproprie das aprendizagens de maneira que promovam o seu desenvolvimento pleno.

Neste sentido, discorrer sobre a identidade do professor (a) de Educação Infantil se faz fundamental, uma vez que não é possível exercer a docência com os bebês e com crianças pequenas de modo a executar tarefas sem compreender seu papel.

### 3.3 Planejamento educacional: delimitação do conceito

*“Eu não me vejo sem planejamento. Mas sem a rigidez desse planejamento que temos né?. O que eu não concordo é com a rigidez do papel. O papel é frio. O papel não combina comigo.” (PROFESSORA MARIA)*

No âmbito de nosso estudo, tivemos a necessidade de compreender de modo mais aprofundado o planejamento como componente indispensável na organização e na dinamização do trabalho pedagógico do professor (a). Desse modo, abordaremos neste tópico o conceito de planejamento como possibilidade de melhoria da atuação profissional, já que é uma atividade de reflexão sobre a prática.

A ideia de planejamento é refletida e vivenciada amplamente em nosso cotidiano. Tudo que fazemos no nosso dia-a-dia é planejado: nossa casa, nossa vida social, profissional e financeira. No ambiente educacional não poderia ser diferente, o planejamento é à base das ações, para Gandim (1999, p.37):

O Planejamento, como tarefa natural ao ser humano, é o processo de divisar o futuro e agir no presente para construí-lo. Assim, planejar é organizar um conjunto de ideias que representem esse futuro desejado e transformar a realidade para que esse conjunto nela se realize no todo ou em parte.

No que diz respeito à organização do planejamento no âmbito educacional, cabe salientar que de acordo com a LDBEN (1996), o planejamento fica delegado aos cuidados da instituição de ensino, juntamente com o corpo docente, que tem um importante papel a desempenhar na realização e aplicação desse planejamento, levando em consideração a aprendizagem dos alunos.

Segundo a LDBEN (1996) o professor (a) tem como tarefa não só ministrar os dias letivos e horas aulas estabelecidas, mas também participar de forma integral dos períodos dedicados ao planejamento, além de participar, também, da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino a qual ele pertença.

Nessa perspectiva, o conceito de planejamento permite a equipe escolar debater questões específicas de “como fazer”, ou “como se fazer”. Entretanto, torna-se

importante perceber que a clareza no conceito e entendimento na organização desse documento, proporciona maior segurança e mais autonomia na execução do mesmo, tanto no âmbito administrativo ou educacional.

Para Vasconcellos (2000, p.79) o conceito de planejar fica claro, pois: “planejar é antecipar mentalmente uma ação ou um conjunto de ações a serem realizadas e agir de acordo com o previsto. Planejar não é, pois, apenas algo que se faz antes de agir, mas é também agir em função daquilo que se pensa”.

Ao realizar um planejamento, mesmo que simplificado, as chances de alcançar o objetivo é muito mais efetiva. Os sonhos de uma viagem, a compra de um carro novo ou uma casa, por exemplo, muitas vezes fica adiado por anos devido à falta de um planejamento ou de não ter realizado de forma correta.

No âmbito educacional, ao longo da história, o planejamento tem se constituído como um documento meramente burocrático, desvinculado da prática, muitas vezes transcrito de um ano para outro, como forma de cumprir uma obrigação, sendo entregue e posteriormente engavetado.

Nas instituições educativas uma parte importante no trabalho da equipe escolar, mais especificamente dos professores (as), está relacionada à tomada de decisões sobre o que vai propor para as crianças, ou seja, o planejamento. O compromisso é o de buscar coerência entre o que se pretende trabalhar e as reais necessidades e possibilidades. Gandin (2014, p23) afirma que planejar é:

Elaborar – decidir que tipo de sociedade e de homem se quer e que tipo de ação educacional é necessária para isso; verificar a que distância se está deste tipo de ação e até que ponto se está contribuindo para o resultado final que se pretende; propor uma série orgânica de ações para diminuir esta dinâmica e para contribuir mais para o resultado final estabelecido;  
Executar – agir em conformidade com o que foi proposto;  
E Avaliar – revisar sempre cada um desses momentos e cada uma das ações, bem como cada um dos documentos deles derivados.

No contexto escolar, o planejamento é visto como uma atividade que integra o processo de ensino e aprendizagem com o intuito de refletir e pesquisar a ação docente. A escola é considerada um lugar propício para a relação do trabalho com o conhecimento e tem a função de levar os alunos a pensarem, refletirem e compreenderem a realidade da qual fazem parte.

O planejamento escolar ou planejamento da escola, de acordo com Libâneo (2005), diz respeito à atividade de previsão da ação a ser realizada, implicando definição de necessidades a atender, objetivos a atingir dentro das possibilidades,

procedimentos e recursos a serem empregados, o tempo de execução e as formas de avaliação.

Além disso, quando falamos em planejamento, o que apresenta de imediato em nosso pensamento, refere-se a questões de escolha de atividades a serem trabalhadas. Vale ressaltar a importância da reflexão acerca do objetivo que se quer atingir, do caminho a percorrer, dos resultados a serem obtidos, para não se perder neste processo. Em uma sala de aula encontramos crianças com diferentes habilidades, entretanto, observando este ponto, ainda não são planejadas ações que atendam a essas especificidades.

Nestes termos, objetivando contribuir de modo ativo para o desenvolvimento integral das crianças, o professor precisa reconhecer a trajetória de vida dos educandos, o que implica a compreensão dos objetivos e conteúdo, formas de ensinar, reflexões sobre suas ações e maneiras para obter avanços no desenvolvimento cognitivo, afetivo e social da criança.

No início do ano letivo, o calendário escolar apresenta uma organização que contempla na primeira semana de retorno a instituição, um cronograma com dias escolares destinados à construção do planejamento anual pela a equipe pedagógica da escola ou da secretaria de educação.

Essa atividade, embora seja sempre desafiadora, não deve ser vista como ação rotineira, pois se configura como um momento propício para que todos os atores envolvidos neste processo estejam juntos para refletir sobre a missão da escola, bem como a atuação dos professores que estão diretamente ligados às crianças. Em se tratando do cotidiano escolar surgem indagações como: planejar por quê? Nas palavras de Vasco Moretto (2007, p.100) encontramos resposta a este questionamento:

A questão porque planejar parece ter resposta óbvia; planeja-se porque “não há ventos favoráveis para quem não sabe para onde navega”. Na prática, no entanto a questão do planejamento no contexto escolar não parece ter a importância que deveria ter. Há quem pense que tudo já está planejado nos livros-texto ou nos materiais adotados como apoio ao professor. Há, ainda, quem pense que sua experiência como professora seja suficiente para ministrar suas aulas com eficiência.

Observa-se que a instituição escolar tem um respeitável papel na formação e no desenvolvimento da criança, na qual o planejamento educacional possibilita uma organização metodológica do conteúdo a ser desenvolvido pelos professores em sala de aula, visando o crescimento da mesma dentro da sociedade.

Para Vasconcellos (2000), o planejamento deve ser compreendido como um instrumento capaz de intervir em uma situação real para transformá-la. Desse modo fica reservado ao planejamento a função de direcionar o trabalho de forma que aconteça de maneira intencional, capaz de organizar e proporcionar mudanças.

Para enfrentar os novos desafios diante das mudanças da sociedade atual, a escola deve ser questionada, analisada e conseqüentemente modificada, pois é o fazer pedagógico que permite uma reflexão para termos compreensão dos conhecimentos e posteriormente transformá-los.

O professor comprometido com seu trabalho sabe que precisa elaborar e organizar planos em diferentes níveis de complexidade para atender seus alunos. Pelo envolvimento no processo ensino e aprendizagem, deve estimular a participação dos seus educandos, considerando ainda a realidade e a herança cultural existente em cada comunidade escolar bem como suas necessidades, esclarece Vasconcellos (2006, p. 11):

A reflexão, portanto, é uma mediação no processo de transformação. Digamos assim, ela pode agir “através” do sujeito. Para quem deseja a mudança resta, pois, a possibilidade de interagir com a intencionalidade dos sujeitos, favorecer a interação entre eles, de forma a que possam ter uma ação pautada numa nova concepção.

Considerando-o como um processo que se estabelece para onde caminhar e quais as maneiras adequadas de percorrer esta etapa, o planejamento escolar proporciona uma situação presente e possibilidades futuras.

Ao refletirmos sobre o planejamento de ensino como uma ação intencional e sistemática do professor que tem por objetivo propiciar a aprendizagem do que considera relevante para o seu educando, observamos nesta ação de planejar, a explicitação de saberes sobre a docência que se farão presentes na atividade pedagógica.

Assim, toda a comunidade escolar necessita integrar-se visando resultados positivos no ensino aprendizagem da criança, sendo que um aliado importante nessa integração é o planejamento, pois é através dele que prevemos ações docentes voltadas para as questões social, econômica, política e cultural que envolve toda a escola e, por consequência dessa integração, conseguimos alcançar resultados positivos quanto à educação do corpo discente.

Sendo assim, podemos dizer que cabe à Escola a elaboração de seus planos curriculares, partindo da orientação dada pelos documentos oficiais em âmbito nacional ou municipal com a finalidade de atender às características locais e às necessidades da comunidade e, sobretudo às necessidades das crianças.

### 3.4 Planejamento na Educação Infantil

*“assim... é nem sempre essa diferença é levada em conta na hora de planejar, principalmente com as crianças do maternal” (Professora Dirce)*

Nesta seção abordaremos aspectos referentes ao planejamento na Educação Infantil, dada à importância que têm para a efetivação do trabalho pedagógico no atendimento infantil da creche e pré-escola. Entendemos que a ação de planejar, é uma prática que deve ser realizada na Educação Infantil, assim como nos demais níveis de ensino, uma vez que na elaboração de um planejamento, o professor deve ter um momento de reflexão, pois, como vimos, além de nos proporcionar um olhar diferenciado para a criança, o planejamento nos permite uma melhor organização do tempo.

A compreensão de um currículo para a Educação Infantil tem ganhado força conforme cresce o seu reconhecimento como primeira etapa da Educação Básica. De acordo com as DCNEIs (2009, p.6):

O currículo na Educação Infantil tem sido um campo de controvérsias e de diferentes visões de criança, de família, e de funções da creche e pré-escola. No Brasil nem sempre foi aceita a ideia de haver um currículo para a Educação Infantil, termo geral associado à escolarização tal como vivida no Ensino Fundamental e Médio, sendo preferidas as expressões ‘projeto pedagógico’ ou ‘proposta pedagógica’. A integração da Educação Infantil ao sistema educacional impõe à Educação Infantil trabalhar com esses conceitos, diferenciando-o e articulando-os.

No contexto legal, a Educação Infantil vem se configurando como uma pauta de intensos fóruns de debates no campo educacional. As novas concepções de criança, baseadas nas múltiplas áreas do desenvolvimento e na condição de sujeito ativo e de direito, indicam que a educação da criança deve estimular a aprendizagem considerando a intensa necessidade da associação entre o cuidar e educar, como afirmam Corsino e Nunes (2010, p.1-2):

A opção brasileira por integrar o atendimento de crianças de 0 a 6 anos na esfera da educação “é fruto de um processo histórico de articulação entre duas dimensões: uma social, política e administrativa e outra técnico-científica, entendendo educação e cuidado como indissociáveis já que o mesmo ato que cuida, o mesmo ato que educa cuida”.

Outro aspecto sobre planejamento na Educação Infantil, citado por Ostetto (2000, p. 177), diz respeito à sua flexibilidade e direção das ações pedagógicas respaldadas pela reflexão que exige:

[...] mais do que ser um papel preenchido, é atitude e envolve todas as ações e situações do educador no cotidiano do seu trabalho pedagógico. Planejar é essa atitude de traçar, projetar, programar, elaborar um roteiro pra empreender uma viagem de conhecimento, de interação, de experiências



múltiplas e significativas para com o grupo de crianças. Planejamento pedagógico é atitude crítica do educador diante de seu trabalho docente. Por isso não é uma fôrma! Ao contrário, é flexível e, como tal, permite ao educador repensar, revisando, buscando novos significados para sua prática pedagógica. O planejamento marca a intencionalidade do processo educativo, mas não pode ficar só na intenção, ou melhor, só na imaginação, na concepção.

Nesse sentido, discutir as questões que retratam o trabalho pedagógico em instituições de Educação Infantil, não é uma tarefa fácil, uma vez que o cotidiano aponta para muitas dificuldades do professor na organização deste trabalho, em especial no que tange o planejamento para esta modalidade de ensino.

Para enriquecer o universo da instituição infantil, a organização deste planejamento prevê elementos que norteiam um bom trabalho do professor. Questões como a rotina, o tempo, o espaço, os materiais disponíveis, os brinquedos devem permear todo o cotidiano das atividades desenvolvidas junto às crianças.

Nesta perspectiva, o planejamento não pode ser entendido como um plano individual, mas como um projeto coletivo que deve ser pensado e elaborado como uma ferramenta que possibilita a ampliação da prática pedagógica.

Atualmente, observa-se que para organizar uma proposta pedagógica é necessário considerar o que se discute coletivamente, o que fazer em função das necessidades das crianças, o que elas precisam aprender e registrar as informações em um documento, com questões relevantes ao desenvolvimento das mesmas para não correr o risco de um planejamento fantasioso, como Kramer, (2009, p15-16) colabora:

As crianças de todas as raças/etnias, religiões, classes sociais, origens e locais de moradia, gêneros, independente de qualquer condição dos pais, tem direito a educação de qualidade, capaz de promover seu desenvolvimento, ampliar seu universo cultural e o conhecimento do mundo físico e social, a constituição da sua subjetividade, favorecer trocas e interações, respeitar diferenças e deficiências, promover autoestima e bem-estar. Nesse sentido, as Propostas Pedagógicas devem oferecer condições para um cotidiano planejado e organizado que atenda e beneficie as necessidades e interesses das crianças com equipamentos suficientes, prédios adequados, docentes habilitados e qualificados.

No cenário da Educação Infantil, é necessário estar atento à faixa etária de cada criança, para que as experiências educativas estejam de acordo com a realidade delas, e não de com a proposta que a escola propõe desenvolver. Na maioria das vezes, vivemos inúmeras indagações e incertezas relacionadas ao ato de “como planejar” o trabalho educativo com as crianças de zero a cinco anos em geral e em particular com as menores de três anos.

Em relação à questão mencionada, Ostetto (2000, p. 179) apresenta formas mais comuns de planejamento encontradas nas práticas da Educação Infantil: planejamento por “listagem de atividades”, por “datas comemorativas”, por “área do conhecimento”, por “temas”.

No planejamento por listagem de atividades, o educador está preocupado em preencher o tempo de trabalho com as crianças entre um e outro momento da rotina (higiene, alimentação, sono etc.). Dessa forma, como seu planejamento é diário, vai listando possíveis atividades que se repete ao longo da semana, assim, Ostetto (2000, p.180) aponta que “a prática pedagógica resume-se aqui, as chamadas atividades, ou a “hora da atividade”, uma vez que os outros momentos da rotina, mais ligados aos cuidados das crianças não são planejados, sendo mesmo secundarizados”.

No que se refere ao modelo de planejamento por datas comemorativas, está direcionado pelo calendário, e a programação segue uma organização por algumas datas consideradas como mais importantes, como afirma Ostetto (2000, p.181):

Também aqui são listadas várias atividades, só que as mesmas se referem a uma data específica, a uma comemoração escolhida pelo calendário. Assim, ao longo do ano seriam realizadas atividades referentes ao Carnaval, ao Dia de Tiradentes, ao Descobrimento do Brasil, ao Dia do Índio, à Páscoa, ao Dia do Trabalho, ao Dia das Mães e assim por diante, conforme as escolhas da instituição ou do educador, segundo o que ele julgar relevante para as crianças.

Na perspectiva do planejamento por áreas do desenvolvimento, esse tipo apresenta uma preocupação com os aspectos do desenvolvimento infantil que também secundariza, ou mesmo desconsidera questões relacionadas à construção do conhecimento, à aprendizagem. Conforme refere-se Ostetto (2000, p.184):

Nessa direção, várias são as áreas contempladas, sendo mais comum a indicação dos aspectos físico-motor, afetivo, social e cognitivo. Nessa perspectiva nota-se a preocupação em caracterizar a criança pequena, dentro dos parâmetros da psicologia do desenvolvimento, o que indica uma preocupação com as especificidades da criança de zero a seis anos. O planejamento, então, toma tais características e aspectos para determinar objetivos a partir dos quais seroas organizadas atividades que estimulem naquelas consideradas importantes.

No tipo de planejamento por “tema”, busca-se articular diversas atividades desenvolvidas no cotidiano educativo com certa intencionalidade pedagógica, na preocupação de apresentar o interesse das crianças, colocando-se como eixo central suas necessidades e perguntas, relacionados aos aspectos que façam parte da realidade em que estão inseridas. Mas, por outro lado, esta didática pode motivar a articulação de atividades que podem se repetir automaticamente como apresenta Ostetto (2000, p.187):

Com o tema “O circo”: vista-se um circo, conta-se história de circo, dramatizam-se as personagens, desenha-se, compõe-se texto coletivo sobre o circo etc.; com o tema “O bairro”: visita-se um bairro, conta-se a história do bairro, dramatizam-se as profissões existentes no bairro, desenha-se o bairro, compõe-se texto coletivo sobre o bairro etc. Parece que a preocupação primeira é ainda a realização da atividade e não os conhecimentos envolvidos, o questionamento da criança, sua pesquisa exploração. Toma-se o tema como uma fôrma, dentro do qual um ou outro ingrediente pode ser trocado, mas o produto vai sair do mesmo jeitinho... sob o controle do formador...

No modelo de planejamento baseado em conteúdo por áreas do conhecimento, visualiza-se nesta estratégia a busca de articulação com o ensino posterior, ou seja, o oferecido nas séries iniciais do Ensino Fundamental, o canal de articulação focal aqui é o conhecimento. Segundo Ostetto (2000, p188), “o planejamento que segue essas orientações segue apontando noções a serem trabalhadas na pré-escola, contemplando conteúdos básicos das quatro grandes áreas do conhecimento: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Sociais e Ciências Naturais”.

Considerando essa estratégia de planejamento por conteúdos por áreas do conhecimento, o caráter pedagógico no cotidiano da Educação Infantil em relação aos “bebês”, começou a ser questionado, como Ostetto (2000, p.189) apresenta, “esse ponto, associado a não-inclusão dos bebês nas propostas, suscitou a crítica e a continuação da indagação: como planejar? Agora traduzindo em: o que considerar nesse planejamento”?

As ideias apresentadas pela autora remetem a reflexão e a críticas na elaboração de uma proposta curricular que garanta a efetivação do atendimento educacional e qualidade da educação nessa faixa etária. Ressaltando ainda, que a proposta de planejamento, na ação, vai depender, em muito, do educador, do compromisso que tem com a profissão e do respeito que tem para com o grupo de crianças, como descreve em suas palavras Ostetto (2000, p. 190):

Para mim, elaborar um “planejamento bem planejado” no espaço da educação infantil significa entrar na relação com as crianças (e não com os alunos!), mergulhar na aventura em busca do desconhecido, construir a identidade de grupo junto com as crianças. Assim, mais do que conteúdo da matemática, da língua portuguesa e das ciências, o planejamento na educação infantil é essencialmente linguagem, formas de expressão e leitura do mundo que nos rodeia e que nos causa espanto e paixão por desvendá-lo, formulando perguntas e convivendo com a dúvida.

Para consolidar este compromisso é imprescindível construir um planejamento que atenda as especificidades do público acolhido em creches e pré-escolas. Além disso, promover o envolvimento e participação dos profissionais, levando-os a compreender e

a trazer a criança como centro do seu planejamento pedagógico nas instituições de educação infantil, como ressalta Ostetto (2000, p190) em suas palavras:

Não adianta ter um “planejamento bem planejado”, se o educador não constrói uma relação de respeito e afetividade com as crianças; se ele toma as atividades previstas como momentos didáticos, formais, burocráticos; se ele apenas age/atua mas não interage/partilha da aventura que é a construção do conhecimento para o ser humano.

O planejamento orienta o processo didático e a metodologia do professor, elencando alguns sinalizadores que servirão de pistas, sem serem prescrições, mas que poderão ajudar a pontuar algumas questões de nossas posturas, de resgatar ideias e de criar novas formas de ensinar e de fazer.

Entendemos que a reflexão e discussão sobre os planejamentos na Educação Infantil passa por esses processos. Corroboramos com Ostetto (2000, p. 177) que “o planejamento educativo deve ser assumido no cotidiano como um processo de reflexão, pois, mais do que ser um papel preenchido, é atitude e envolve todas as ações e situações do educador no cotidiano do seu trabalho pedagógico”.

Ainda de acordo com a autora, qualquer proposta de planejamento, na ação, vai depender, em muito, do educador: do compromisso que tem com sua profissão, do respeito que tem para com o grupo de crianças, das informações de que dispõe, da formação que possui, das relações que estabelece com o conhecimento, dos valores nos quais acredita, etc. Pois, de modo geral, como já indiquei, vejo o planejamento como atitude. O planejamento não é bom ou ruim em si. Tomado como intenção, está submetido à direção que lhe imprimem. (Ostetto, p.190).

Diante do exposto, Corsino (2009, p. 119) destaca que “o planejamento é o momento de reflexão do professor, que a partir das suas observações e registros, prevê ações, encaminhamentos e sequências de atividades, organiza o tempo e espaço da criança na Educação Infantil”.

Neste sentido, o planejamento é um instrumento que possibilita ao professor mais segurança para trabalhar as linguagens e experiências educacionais que a criança desenvolverá no ambiente escolar. A estruturação e organização destas têm como perspectiva a articulação de outros elementos para sua elaboração, como o registro reflexivo da prática vivenciada e a observação atenta e crítica do desenvolvimento diário desta criança.

No entanto, é necessário que se abra espaço no ambiente da Educação Infantil para que o professor (a) fale de sua prática, de seus temores, de seus sonhos, de suas

inseguranças, de suas certezas, de seus sentimentos de afeto e de raiva, de sua dificuldade, com a interação entre pares e a busca de apoio teórico e prático. Segundo Gatti (2009, p.98):

O desenvolvimento profissional configura-se com condições que vão além das competências técnicas, ou seja, configura-se como uma “(...) integração de modos de agir e pensar, implicando num saber que inclui a mobilização de conhecimentos e métodos de trabalho, como também a mobilização de intenções, valores individuais e grupais, da cultura da escola (...)”.

Observa-se, também, a falta de espaço nas instituições educacionais, previstas até no próprio calendário escolar, para a reflexão no cotidiano do professor, na unidade que leciona. Segundo Pimenta (2014) os saberes da experiência são também aqueles em que os professores produzem no seu dia-a-dia, num processo contínuo de reflexão a respeito da sua prática, mediatizada pela de outrem - seus colegas de trabalho. Nesta perspectiva, os encontros para estudos são poucos no calendário escolar e nem sempre ocorrem por conta da organização da rotina de Educação Infantil.

Na investigação que realiza Micarello (2006) destaca-se a precariedade da formação do professor e da professora de Educação Infantil e a própria indefinição do papel do profissional que trabalha com as crianças pequenas. Ela considera que, até mesmo nos documentos oficiais relativos à Educação Infantil, existe pouca clareza com relação ao perfil profissional dos professores da educação infantil.

Em relação a formação deste profissional, ainda há pouco acesso a cursos de formação específica, como cursos de atualização e pós-graduação que contemplem à criança de creche e de pré-escola e a formação dos profissionais que trabalham nestes segmentos.

Embora se reconheça que a formação continuada não seja o único fator responsável pela melhoria da qualidade da educação infantil, é preciso considerá-la preponderante para o desenvolvimento profissional do professor.

Sendo o docente a mola propulsora para as mudanças significativas no contexto educativo, então é necessário que receba uma formação adequada para sua atuação profissional, onde as universidades e os sistemas de ensino precisam estar preparados em seus currículos e propostas pedagógicas, de maneira que possam oferecer uma formação com base sólida e consistente, visando à qualidade da educação.

Por acreditar nesta, na importância deste profissional na construção de um planejamento voltado para a especificidade das crianças da creche e pré-escola,

abordaremos no item a seguir, a ideia da identidade da formação de professores (a) com foco na prática pedagógica na Educação Infantil.

#### **4- APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS ENTRE OS DOCUMENTOS OFICIAIS E A PERCEPÇÃO DAS PROFESSORAS SOBRE O PLANEJAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

*“Eu acho que o planejamento da rede não é adequado para educação infantil, pois visa mais a escolarização.” (Professora Nadir)*

A análise dos dados coletados é um dos pontos relevantes de uma pesquisa e deve-se ter consciência da escolha da técnica mais adequada ao que se pretende pesquisar e como os dados serão coletados.

Na perspectiva de analisar de forma coesa o objeto em estudo e os dados desta pesquisa, os instrumentos de coleta foram organizados levando em consideração os seguintes elementos: a técnica de grupo focal atrelada à pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental inicial que permitiu desenvolver e compreender a análise de maneira contextualizada.

No que tange a análise de documentos, Ludke e André (1986) sugerem que a análise documental pode ser de grande utilidade tanto no sentido de complementar os dados obtidos por outros meios, quanto na descoberta de outros aspectos do universo estudado, ajudando na construção do objeto de pesquisa.

Na análise dos dados coletados, procurei compreender os documentos oficiais que norteiam o currículo da Educação Infantil no Município, bem como os documentos de âmbito nacional, (LDBEN, DCNEIs, RCNEIs e a BNCC), no que detalha a proposta de planejamento.

Os documentos selecionados possibilitaram uma melhor abrangência em relação aos dados referentes à problemática principal levantada para este estudo, ressaltando-se a importância dos referidos documentos nacionais e, reconhecendo que além de dar suporte para os profissionais da Educação Infantil, propõem a contribuir com a construção do planejamento.

Nesta perspectiva, ao iniciar os procedimentos de análise na metodologia utilizada no grupo focal, retomei aos objetivos para estabelecer uma vinculação com os interesses da pesquisa. Nesse sentido, Gatti (2012, p.43-44) relata que, “os objetivos serão os guias tanto para o processo escolhido de análise do material coletado, para as interpretações subsequentes”.

Com o propósito de assimilar e confirmar, ou não, os pressupostos da investigação, a organização dos dados apresentada neste capítulo, deu-se a partir da escuta das gravações das entrevistas do grupo focal e sua transcrição na íntegra.

Recorreu-se a visualização das imagens dos vídeos realizados para observar e registar as reações mais fortes ou imprecisas por parte das participantes.

Na técnica do grupo focal, é importante a leitura minuciosa, por várias vezes, dos depoimentos. O pesquisador precisa entender que nem sempre é necessário utilizar todos os dados. Ele deve “tentar capturar as ideias principais que apoiem as conclusões da análise” (GOMES, 2003, p286).

Ao término das transcrições, todas as falas das entrevistas coletivas do grupo focal foram lidas atentamente e, a partir da coleta desses dados as categorias foram construídas em unidades e subunidades de análise para facilitar a apresentação dos resultados desta pesquisa. Vale salientar que as categorias não são de caráter excludente, assim, uma professora pode ter construído uma fala que contempla duas ou mais categorias.

Para iniciar a estrutura de análise desse capítulo, destaquei por meio de cores, os indicativos dos elementos relacionados às questões norteadoras dos assuntos abordados no grupo focal: identidade docente na Educação Infantil (vermelho), planejamento no cotidiano docente da Educação Infantil (azul), planejamento institucional da Educação Infantil (verde), planejamento da Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Diamantina/MG (laranja), que foram reorganizadas e transformadas em unidades que possibilitaram uma primeira organização dos dados e sua posterior análise.

Após este processo de codificação, esses discursos coloridos foram recortados e distribuídos em uma tabela em que constavam os elementos das questões norteadoras já citadas, sendo elaborado assim, o quadro com as unidades de análise.

No mesmo quadro foram elencadas as subunidades para uma melhor visualização e compreensão da pesquisadora sobre os pontos centrais a serem considerados nas falas das professoras.

Vale ressaltar que, os elementos do planejamento, nas perspectivas escolhidas por esta pesquisa, não se dão de forma isolada, mas integrado as temáticas de discussão que se apresentam espontaneamente no decorrer da sessão. Fator este que promoveu melhor compreensão em relação ao contexto do planejamento e a sua prática pelas docentes.

A análise que segue tem por intuito compreender como as professoras concebem o planejamento no cotidiano das creches e pré-escolas, visto que foram ponderados seus discursos sobre suas práticas por contextos influenciadores (externos ou internos), citados por elas, enquanto se estabeleceu um diálogo com os pressupostos teóricos



regentes do planejamento educacional como um todo e também o planejamento relacionado à Educação Infantil.

De acordo com os objetivos deste estudo foram organizadas três unidades de discussão:

- 1- O planejamento pedagógico nos documentos oficiais.
- 2- Percepção das professoras sobre o planejamento pedagógico na Educação Infantil.
- 3- A relação do coordenador pedagógico com o planejamento

Na sessão a seguir, abordaremos o caminho da análise dos dados com base nas informações coletadas e nas unidades e subunidades organizadas de acordo com os objetivos desta pesquisa e com o roteiro de entrevista do grupo focal.

Desta forma, foi possível ampliar as discussões acerca da temática: o planejamento na Educação Infantil, a partir das percepções das professoras no contexto pesquisado, não querendo apontar críticas destrutivas ou soluções, mas indicar caminhos, abrir possibilidades para uma reflexão do atual planejamento desenvolvido em nossas instituições.

#### **4.1 O planejamento pedagógico nos documentos oficiais**

Nesta unidade, apresentamos alguns dos documentos oficiais publicados pelo Ministério da Educação relativos à Educação Infantil, analisando os documentos em âmbito nacional que norteiam as práticas de planejamento.

A pesquisa bibliográfica atrelada à discussão das professoras participantes do grupo focal possibilitou a compreensão do lugar e intencionalidade que estes documentos representam nos momentos de planejamento das instituições de Educação Infantil.

Na visão das professoras, estes documentos tanto em âmbito nacional como municipal precisam ser refletido e discutido por toda comunidade escolar, buscando compreender o lugar destes no ambiente infantil.

Os resultados da análise do grupo focal sinalizam a necessidade das instituições infantis e seus profissionais conhecerem os documentos oficiais nacionais e municipais, bem como as produções teóricas sobre a área no sentido de elaborarem propostas curriculares para a Educação Infantil, como descreve a professora:

No papel pode até ficar perfeito e retratar com fidelidade a realidade que querem que desenvolvemos em uma aula sabe? É... Mas no meu ver penso que não estamos realizando um planejamento, e sim um relatório.  
(PROFESSORA MARIA)

A fala da professora Maria, revela uma organização curricular capaz de orientar ações intencionais que reconheçam as propostas das docentes como a centralidade das crianças na tomada de decisões e não planejadas apenas pelos adultos como vem acontecendo nos espaços infantis.

Com base nessas concepções, defendemos a necessidade de se pensar na especificidade da Educação Infantil e na sistematização das ações através da organização de um planejamento pedagógico que contemplem as crianças da creche até a pré-escola.

Nesta perspectiva, torna-se relevante o estudo que aborde os documentos nacionais e municipais que tratam das questões curriculares, em especial das formas de planejamento utilizadas não somente pelas professoras, mas também por parte dos gestores pedagógicos e administrativos, e que ainda se configuram como lacunas no cotidiano das instituições.

#### **4.1.1 Uma tentativa de compressão dos documentos nacionais (RCNEI, DCNEIs, BNCC)**

Para iniciar uma discussão dos documentos apontados ou não pelas professoras do grupo focal, buscou-se realizar uma breve explanação da organização destes no que se refere ao contexto do planejamento. Esta reflexão nos auxiliou na compreensão das orientações e especificidades do trabalho com as crianças em cada faixa etária.

O primeiro documento apresentando diz respeito ao Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI) produzido pelo MEC no governo de Fernando Henrique Cardoso. Em outubro de 1998, a versão final do RCNEI foi divulgada sem que os apelos dos pareceristas por mais tempo para debates e discussões fossem atendidos.

Outro aspecto que merece destaque em relação ao RCNEI, é que este documento atropelou também as orientações do próprio MEC, uma vez que foi publicado antes mesmo das Diretrizes Curriculares Nacionais aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação o que se configura como documento de caráter mandatório.

Em fevereiro de 1998, a versão preliminar do documento foi distribuída cerca de 700.000 exemplares para todo país. Havia uma urgência por parte do MEC na divulgação do documento como enfatiza Kuhlmann Jr. (1999, p. 52):

A ampla distribuição de centenas de milhares de exemplares às pessoas que trabalham com esse nível educacional mostra o poder econômico do MEC e seus interesses políticos, muito mais voltados para futuros resultados eleitorais do que preocupados com a triste realidade das nossas crianças e instituições.

Assim, a versão final do RCNEI foi organizada em três volumes: *Introdução*; *Formação pessoal e social* e *Conhecimento do mundo*.

Os dois outros volumes denominados âmbitos de experiência são: *Formação pessoal e social*, que contempla os processos de construção da identidade e autonomia das crianças, e *Conhecimento do mundo*, que apresenta seis sub-eixos: música, movimento, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade e matemática.

Esses volumes foram organizados em torno de uma estrutura comum, na qual são explicitadas as ideias e práticas correntes relacionadas ao eixo e à criança e aos seguintes componentes curriculares: objetivos, conteúdos, orientações didáticas, orientações gerais para o professor (a) e bibliografia. Além disso, este documento apresenta um apanhado do que seriam os conteúdos a serem trabalhados na Educação Infantil, divididos por áreas de conhecimento e eixos de aprendizagem.

Esta forma de organização e o conteúdo trabalhado evidenciam uma subordinação ao que é pensado para o ensino fundamental e acabam por revelar a concepção primeira deste RCNEI, em que as especificidades das crianças de 0 a 6 anos acabam se diluindo no documento ao ficarem submetidas à versão escolar de trabalho.

Neste sentido, é preciso verificar até que ponto ele efetivamente garante a especificidade defendida pelos educadores da área para o trabalho a ser realizado com meninos (as) em instituições educativas como creches e pré-escolas e até que ponto ele contempla o que anuncia. Vale destacar que ele não é obrigatório ou mandatório, ou seja, nenhuma instituição ou sistema de ensino deve se subordinar ao RCNEI a não ser que opte por fazê-lo.

Como caráter mandatório a área dispõe das DCNEIs (2009) que de forma clara apresentam as diretrizes obrigatórias a serem seguidas por todas as instituições de Educação Infantil, onde definem os fundamentos norteadores que as Propostas Pedagógicas das Instituições de Educação Infantil devem respeitar.

Este documento é uma versão ampliada e revista das DCNEIs, instituídas pela Resolução nº 01/1999 da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE), que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs) de 1999.

Composta por quatro artigos, a primeira versão da referida Resolução apresenta, em seu artigo 3º, as diretrizes curriculares para este nível de ensino, enfatizando diversos aspectos que deveriam orientar as instituições de Educação Infantil no que diz respeito a “organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas” (BRASIL,1999).

Do exposto, compreendemos que as DCNEIs (1999) afirmavam a autonomia das instituições na elaboração, execução, acompanhamento e avaliação das instituições de Educação Infantil e não fazia menção à utilização de parâmetros ou referenciais nacionais na organização dos currículos dessas instituições.

Dez anos depois, o Brasil reafirmou a importância das Diretrizes ao elaborar as novas DCNEIs (2009), a partir da atual configuração da Educação Básica, após a publicação da legislação que ampliou a cobertura da educação obrigatória brasileira, e diante das discussões que permearam as Conferências Municipais e Estaduais, bem como a Conferência Nacional de Educação (CONAE, 2010).

Assim, em 17 de dezembro de 2009, foi aprovada a Resolução CNE/CEB nº 5/2009 que instituiu as DCNEIs a serem observadas na organização das propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil brasileiras, revogando-se a Resolução CNE/CEB nº 01/1999, conforme explicitado:

Nesse contexto, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil elaboradas anteriormente por este Conselho (Resolução CNE/CEB nº1/99 e CNE/CBE nº5/98) foram fundamentais para explicitar princípios e orientações para os sistemas de ensino na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de propostas pedagógicas. Embora os princípios colocados não tenham perdido a validade, ao contrário, continuam cada vez mais necessários, outras questões diminuíram seu espaço no debate atual e novos desafios foram colocados para a Educação Infantil, exigindo a reformulação e atualização dessas Diretrizes. (p.02)

Como o texto acima coloca, baseando-se nas necessidades e mudanças da Educação Infantil, em 2009 são publicadas as novas Diretrizes que alteram a estrutura do seu texto, de forma mais específica e detalhada do que a anterior. Analisando as DCNEIs de 1999 e de 2009, percebe-se que as diretrizes anteriores apresentavam quatro artigos enquanto a diretriz atual contém treze artigos.

O que primeiro nos chama a atenção nas DCNEIs (2009) é a apresentação das concepções de currículo, de criança e de Educação Infantil que norteiam a instituição das diretrizes para esse nível educacional. Isso não ocorreu nas DCNEIs (1999) que orientavam a elaboração de propostas pedagógicas e curriculares para a Educação Infantil, mas não apresentava as concepções que embasavam sua elaboração.

Com relação ao conceito de currículo, as DCNEIs (2009) apresentam uma compreensão que leva em consideração o contexto da prática e a busca de articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos socialmente produzidos ao explicitar, em seu artigo 3º, que:

O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, DCNEIs, 2009, art. 3º).

O reconhecimento da criança como sujeito de direitos e o entendimento de que ela deve estar no centro do processo educativo e do planejamento curricular é reforçado no artigo 4º que afirma que:

As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, DCNEIs, 2009, art. 4º).

Além disso, as DCNEIs (2009) orientam em seu texto a formulação de políticas, incluindo a de formação de professores e demais profissionais da Educação, e também o planejamento, desenvolvimento e avaliação pelas unidades de seu Projeto Político-Pedagógico e servem para informar as famílias das crianças matriculadas na Educação Infantil sobre as perspectivas de trabalho pedagógico que podem ocorrer.

As novas DCNEIs apresentam uma linguagem mais simplificada foram elaboradas a partir da contribuição dos principais órgãos ligados à pesquisa e ao gerenciamento educacional do país, das interlocuções com os movimentos sociais e os educadores.

Ambas as Diretrizes são unânimes em relação à inexistência de atividades que surgiram, induzam ou busquem o ingresso da criança no Ensino Fundamental devido ao rendimento escolar e idade.

Outro documento alusivo a esta discussão, diz respeito à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que estabelece um conjunto de noções, habilidades e atitudes que todas as crianças que frequentam a Educação Infantil têm o direito de aprender. O debate sobre o currículo na Educação Infantil convive com as determinações legais de elaboração de uma Base Nacional Comum para a Educação Básica que aponte os direitos e objetivos de aprendizagem das crianças e oriente a produção de currículos nos sistemas de ensino e nas escolas.

De forma explícita ou não, a ideia de uma Base Nacional Curricular está presente desde a Constituição Federal (BRASIL, 1988), que prevê no artigo 210 a fixação de “conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”. Na redação original da LDB (BRASIL, 1996), a proposição de uma base comum não incluía a Educação Infantil. No entanto, na atualização da redação da LDB, dada em 2013, a exigência de uma BNCC para a Educação Infantil foi incluída:

Art. 26. Os currículos da **educação infantil**, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (LDBEN, nº 9.394/96).

Na Resolução CNE/CEB nº 4/10, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, a necessidade de uma Base Nacional Comum Curricular é apontada em referência à educação básica, portanto, a Educação Infantil está incluída:

A base nacional comum na Educação Básica constitui-se de conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas de exercício da cidadania; e nos movimentos sociais.

Em setembro de 2015, o MEC publica o texto da primeira versão da BNCC. Em março de 2016, a consulta *online* é encerrada com as considerações da sociedade civil, professores, escolas e entidades científicas. Estas contribuições foram sistematizadas por uma equipe da Universidade de Brasília, que as encaminhou para o grupo de redatores. E no mesmo ano ocorre a divulgação da segunda versão de BNCC, redigida a partir das contribuições da consulta pública.

Continuando o processo histórico da elaboração deste documento, no ano de 2017, o MEC entrega ao CNE a terceira versão da BNCC, com as partes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Para ouvir a sociedade sobre a terceira versão o CNE realizou consultas públicas em todo país no período de junho a setembro. Assim o Consed (Conselho Nacional de Secretários de Educação) e Undime (União Nacional dos Dirigentes de Educação) lançam o guia de implementação da BNCC, com sugestões que apoiam a organização das secretarias.

No dia 20 de dezembro de 2017, a BNCC foi homologada pelo MEC, desconsiderando o contexto de produção coletiva que orientou as versões anteriores

deste documento. Com o objetivo de estabelecer o que todos os alunos têm direito de aprender em todas as etapas da educação básica. Assim, o documento estabelece um referencial nacional obrigatório que deve ser contemplado no currículo de todas as redes de ensino e instituições escolares, públicas ou privadas.

A partir dessa referência, o exercício das redes e escolas é realizar adequações em suas propostas curriculares e pedagógicas, garantindo que as mesmas estejam considerando as aprendizagens indicadas na BNCC. Entretanto, este é um assunto que exige ainda certo cuidado, pois o Município de Diamantina/MG, tem vivenciado tímidos momentos de discussão em relação a esse novo documento.

Além disso, nas entrevistas realizadas no grupo focal, quando indagadas sobre as formas de planejamento utilizadas dentro das instituições, foi possível observar que as professoras pouco mencionaram a questão dos documentos apresentados neste estudo.

De acordo com as falas das participantes, é interessante ressaltar, que nesta subunidade as professoras demonstraram pouco entusiasmo sobre esta temática, sentimento este transmitido como algo que não está muito presente no cotidiano. Quando indagadas a respeito das formas de planejamento mais utilizadas para planejar o trabalho das crianças, duas de nossas entrevistadas relatam que:

(...) eu tento levar em consideração assim é... o objetivo de cada atividade, principalmente no sentido da relação, entrosamento das crianças para que a atividade aconteça. Mas principalmente a gente tem que conscientizar todo mundo que a gente está é com criança e não com aluno. Porque você fala assim... Gente é aluno, então eu tenho que ensinar, agora quando é criança será que está questão do ensinar é tão forte assim? Então a gente tem que começar levar mesmo esta questão do desenvolvimento. Pensar no desenvolvimento e não no ensinar. (PROFESSORA SIBELI)

(...) quando eu vou planejar, o que eu acho mais importante é rever o planejamento anterior, é... ver se eu não estou fora do planejamento da escola, é ver o que eu consegui adaptar e trabalhar a curto, médio e longo prazo. Por causa da questão mencionada anterior, planejamento, ação e reflexão é neste sentido sabe. (PROFESSORA MARIA)

Já em relação à utilização dos documentos de âmbito nacional como municipal sobre o planejamento, encontramos na narrativa da professora Josy a definição de:

(...) eu utilizo como base o RCNEI, DCNEI, e a matriz curricular elaborada pela rede municipal. É... também as pesquisas na internet. A partir deles faço as adaptações para sala de aula. (PROFESSORA JOSY)

Relacionando as falas das professoras Sibeli e Maria com a narrativa da professora Josy, observamos que os documentos oficiais elaborados pelo MEC para orientar as instituições de educação infantil, como as DCNEIs e o RCNEI pouco se fazem presentes nas práticas de planejamento das docentes.

Uma questão interessante mencionada pela professora Josy diz respeito à Matriz Curricular e não as Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação Infantil construída no ano de 2015, para a cidade de Diamantina/MG, documento este, que no decorrer das entrevistas do grupo focal, não foi citado pelas docentes. Quando retomada a discussão em relação à Diretriz do Município, a professora Josy novamente pediu a palavra deixando explicitado não conhecer tal documento.

(...) olha temos contanto com vários documentos que às vezes não sabemos nem o nome certo ou às vezes parece ser um documento só com diferentes nomes. Nossa é bem confuso esta relação destes documentos no nosso cotidiano. Agora parando para esta discussão aqui hoje estou ainda mais confusa sabe? Porque assim... temos estes documentos e aí? Qual vamos utilizar? Qual o mais apropriado? E qual o significado deles para as nossas crianças? (PROFESSORA SIBELI)

A fala da professora Sibeli traz uma reflexão em relação aos documentos orientadores do planejamento na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino. De acordo com o desabafo da docente, faz-se interessante refletir se neste momento é coerente trazer mais um documento (BNCC) para prática das professoras ou dar condições para ele trabalhar com as crianças?

Uma vez que nos relatos das professoras fica claro a pouca interação que as docentes têm com os documentos norteadores do planejamento. Como podemos pensar em trabalhar com novo documento, se quando retomamos as discussões as professoras desconhecem o principal documento orientador da Educação Infantil, ou seja as DCNEIs (2009).

Além disso, neste momento, foi possível perceber no olhar das participantes do grupo focal o não conhecimento destes documentos, uma vez que temos as Diretrizes e a Matriz Curricular do Município (2015) e agora a BNCC. O que se percebe, é uma quantidade de material que as professoras têm acesso, mas que não tem um lugar de compreensão e discussão de uso na prática docente.

Nesta reflexão, como podemos solicitar das professoras um planejamento que contemple as especificidades da creche e da pré-escola, se não são abertos os momentos de discussão e apropriação destes documentos que norteiam este currículo da Educação Infantil? Ainda foi possível perceber nesta discussão, que as professoras se sentem mais seguras trocando experiências com colegas de trabalho que já estão na área a mais tempo do que de fato pesquisando e tendo estes documentos como referências. Além disso, é preciso considerar aqui que existem saberes profissionais que emanam da prática e da experiência empírica, desse modo, as trocas são necessárias.



Quando retomamos os relatos das professoras Sibeli e Maria, podemos observar uma preocupação interessante das docentes em relação ao trabalho voltado para o desenvolvimento das crianças. As professoras mencionam o encantamento que a Educação Infantil deve proporcionar e não o contanto antecipado de algumas atividades que podem ser pensadas ao longo da trajetória escolar que a criança ainda terá oportunidade de vivenciar no tempo certo.

Contribuindo com as ideias das professoras Redin (2007, p.36) expõe que:

Precisamos, urgentemente, buscar alternativas para a sala de aula, tornando a escola um lugar vivo, atraente, que envolva efetivamente as crianças com a busca do conhecimento. Isso se faz rompendo com o fazer sem pensar (planejar) e sem sentir (significar), evitando a atividade pela atividade, os rituais repetitivos e estéreis a reprodução de regras e programas prescritivos, entre tantas práticas que fazem da escola infantil um cenário tão desolador.

Nesta discussão, destacamos que foram abordados pelas professoras alguns itens referentes às formas de planejamento. Entretanto este estudo nos permitiu provocar qual o lugar e significado que estes documentos orientadores tanto no âmbito nacional como municipal têm apresentado como instrumento no cotidiano das instituições, seja pela forma como foram disponibilizados ou pela falta de discussão como já mencionada pelas docentes em outros momentos.

Assim na subunidade a seguir, abordaremos os documentos do município de Diamantina/MG, apresentados nesta pesquisa e averiguado também para complementar as informações importantes para a escrita desta dissertação.

#### **4.1.2 Os documentos do município de Diamantina: MATRIZ, Diretrizes na relação com o planejamento**

A percepção das participantes nesta subunidade está relacionada às imprecisões relativas às orientações da Secretaria Municipal de Educação (SME), no que concerne ao planejamento na Educação Infantil, instituição responsável pelas orientações administrativas, pedagógicas e encaminhamentos do trabalho de todos os profissionais dentro dos CMEIs no Município de Diamantina/MG.

Nos apontamentos das professoras, fica exemplificado os documentos utilizados e como o planejamento é administrado dentro das instituições de Educação Infantil sinalizando suas experiências e angústias em relação ao trabalho desenvolvido. Demonstrando ainda tanto em suas falas como nas expressões faciais a expectativa de mudança na realidade ao qual atuam como fica evidenciado na seguinte fala:

(...) gente! É até crueldade sabe, a gente saber destas questões todas, não concordamos e a gente fazer por obrigação, é um prejuízo para gente e muito mais para nossas crianças. E aí eu tive que escutar de uma colega de trabalho a seguinte frase... pra que você está brigando por isso aí? Não vai mudar nada. E aí pessoal eu respondi assim... sabe porque eu estou brigando, não é por mim não, é por elas, é porque o dia que eu não acreditar mais no que eu faço, que eu concordar com certos absurdos, eu procuro fazer outra coisa em minha vida. (PROFESSORA AMANDA)

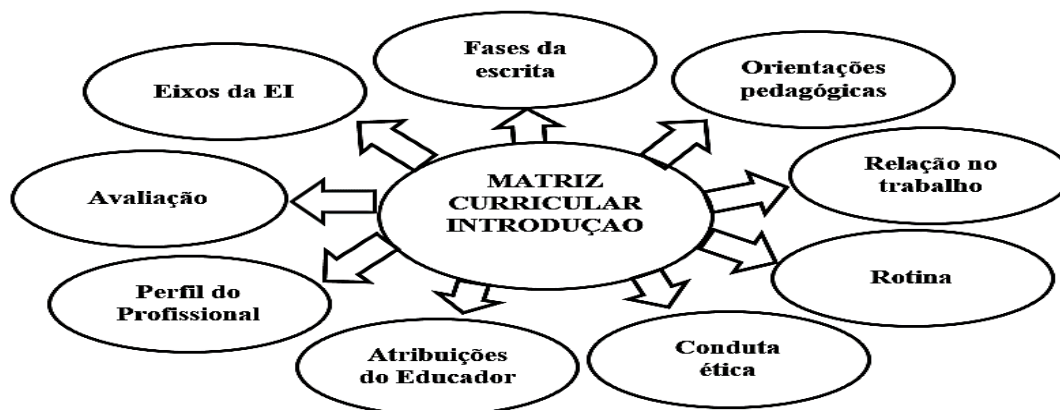
As palavras da professora Amanda vão ao encontro de meu desejo, em sensibilizar e motivar os profissionais da Educação Infantil do Município de Diamantina/MG em realizar o trabalho em prol das crianças. Uma vez que o crescimento em termos de oferta a esta modalidade na cidade, tem aumentado significativamente. Desde o início deste estudo, busco aprimorar minha prática cotidiana para assim contribuir de forma positiva no espaço de atuação enquanto supervisora pedagógica.

Refletir sobre o planejamento da Educação Infantil na Rede Municipal, possibilita rever as experiências positivas e negativas em relação ao trabalho, porque assim temos a oportunidade de compreender a teoria e a prática, a orientação e a execução, o conhecimento e a fragilidade de ambos os lados vivenciados pelos sujeitos desta pesquisa.

Nesta perspectiva, para iniciar este diálogo dos documentos relacionados ao planejamento do município de Diamantina/MG, começamos apontando a Matriz Curricular para Educação Infantil (2015), citada pelas professoras do grupo focal.

O documento apresenta uma estrutura que contempla na sua organização duas etapas: a primeira está relacionada a uma introdução com a rotina de trabalho e algumas orientações pedagógicas destinadas às professoras. A segunda parte contempla o planejamento que compreende os eixos, capacidades, competências, habilidades, conteúdos programáticos e práticas pedagógicas (ver na figura 1).

Figura1 – Estrutura da Matriz Curricular (2015) para a faixa etária de 0 a 6 anos.

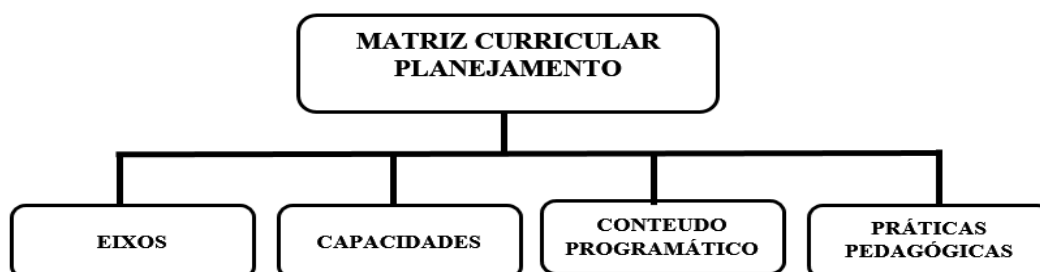


Fonte: Elaborada pela pesquisadora de acordo com a Matriz Curricular 2015.

Esta organização inicial prevê várias orientações com tons prescritivos, que induzem os profissionais a seguir o planejamento tal qual está direcionado neste documento. Exemplificando esta ideia, podemos mencionar aqui a forma como direcionam (quantidade de atividades e tarefas de casa, tipo e tamanho de letras, a rotina com os horários semanal de aulas).

Em relação às orientações didáticas, apresenta uma diferenciação na faixa etária de zero a três anos, como podemos averiguar na (figura 3) e na faixa de 4 a 6 anos (figura 2).

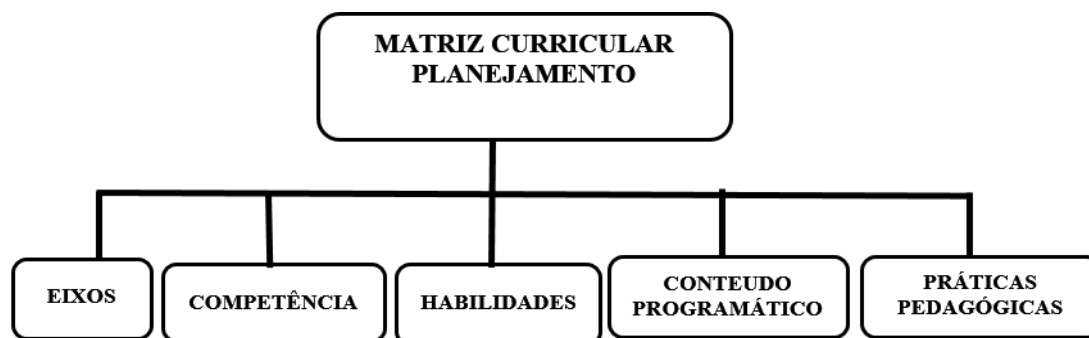
Figura 2 - Orientações de planejamento da Matriz Curricular (2015) para a faixa etária de 4 a 6 anos.



Fonte: Elaborada pela pesquisadora de acordo com base na Matriz Curricular 2015.

Esta organização difere-se um pouco na matriz destinada as crianças da creche (maternal I ao III), sendo que a primeira etapa segue a mesma estrutura, ou seja, a introdução com a rotina e algumas orientações pedagógicas destinadas aos professores (as). Já na segunda parte, a organização do planejamento contempla: os eixos, competências (e não capacidades), habilidades, conteúdos, considerações (e não práticas pedagógicas).

Figura 3 - Orientações de planejamento da Matriz Curricular (2015) para a faixa etária de 1 a 3 anos.



Fonte: Elaborada pela pesquisadora de acordo com base na Matriz Curricular 2015

De acordo com a descrição observamos que a Matriz Curricular de Educação Infantil de Diamantina/MG e o RCNEI (1998) apresentam na sua estrutura os eixos de trabalho: Movimento, Artes visuais., Música, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e sociedade, Matemática. Ambos os documentos se aproximam quando objetivam o trabalho contemplando os eixos e conteúdos, deixando assim as professoras aprisionadas em uma organização que leva a “preparar” a criança para o Ensino Fundamental.

Além disso, podemos observar que a própria Matriz Curricular não apresenta de maneira corente o objetivo de trabalho que almeja alcançar com as crianças, ora contempla capacidade, competência ou habilidade. Esta indefinição faz com que as professoras fiquem confusas e inseguras em relação ao que de fato seja necessário contemplar no planejamento.

Com estes registros as professoras ficam engessadas ao que está escrito e com aquela preocupação em conseguir ministrar todo o conteúdo previsto na Matriz até o final do ano, não tendo o cuidado de pensar no que realmente seja parazeroso e significativo para os (as) meninos (as) como podemos visualizar no relato da professora:

O que se percebe em termos da educação infantil, tem-se uma preocupação de trabalhar conteúdos com as crianças, mas assim de uma forma estruturada para o ensino fundamental. Não teria problema ter conteúdo para a educação infantil, se estes fossem voltados para o desenvolvimento da criança, para ela se desenvolver, entende? Mas o que a gente percebe é que o objetivo seja para que as crianças escrevam, aprendam o alfabeto, números, sem a preocupação com a socialização, a autonomia, hábitos e a brincadeira. (PROFESSORA JOSY)

A fala da professora Josy, comprova que a presença dos conteúdos predominam a questão do brincar, da socialização, da interação, da comunicação, do acolhimento e da formação de hábitos, como se estas questões fossem menos importantes nas propostas de planejamento.

As palavras da professora vão ao encontro com minha preocupação em relação a forma como a Matriz Curricular contempla o planejamento para as crianças da creche e da pré-escola. Em alguns momentos parece difícil fazer esta identificação, pois as habilidades, capacidades, competências e os conteúdos aparecem em ambas unidades sem a definição de fato do que cada item espera contemplar, como descreve a professora:

O que a gente percebe é que as orientações não ficam claras até onde os professores devem trabalhar aquele conteúdo, pois os conteúdos para a faixa etária de 4 e 5 anos são iguais. E com o passar do tempo isso vai perdendo a novidade para as crianças porque o mesmo conteúdo que ela está

aprendendo com 4 anos ela torna ver aquilo com 5 anos. Ou as vezes também ela já vive esta experiência a partir do maternal II. (PROFESSORA ALICE)

Quando refletimos a estrutura da Matriz Curricular que se apresenta de maneira conteudista, observamos o descaso com as crianças que frequentam as instituições de Educação Infantil. Observamos no atual contexto pelas experiências diárias e pelas palavras das professoras que as crianças estão chegando na pré-escola ao final de 5 (cinco) anos cansadas e desmotivadas, pois os espaços já não oferecem mais novidades.

Para exemplificar esta ideia podemos citar as letras do alfabeto, os números, as formas geométricas e as cores, que são trabalhadas com as crianças a partir da sua chegada na creche até o final da pré-escola. O que muda então neste contexto são as professoras, os colegas de sala e a didática utilizada por cada profissional.

Vale ressaltar ainda que, na organização da Matriz Curricular da creche não contempla em sua linguagem a especificidade do trabalho com os bebês e as crianças bem pequenas (1 e 2 anos). O documento não leva em consideração a acolhida e adaptação, o deslocamento no ambiente, e, principalmente a linguagem oral como forma de comunicação da criança com a instituição infantil.

Desse modo, ao contrário da Matriz Curricular as DCNEIs (2009) não exibem em seu texto a utilização de conteúdos mínimos e pré-determinados para a elaboração do planejamento docente. As Diretrizes apontam que a criança deve ser considerada o centro do planejamento, sua proposta pauta-se em uma revisão sobre os conceitos de qualidade na educação, cuidados com as crianças pequenas e o fortalecimento das práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e desenvolvimento.

Estes apontamentos nos permitem mais uma vez a reflexão de qual planejamento estamos oferecendo para as crianças nesta modalidade. A fala da professora Alice reforça a necessidade da revisão da Matriz Curricular, quando aponta a identidade dos conteúdos.

Compreendemos com este trabalho o quanto as crianças dos CMEIs estão ficando limitadas a ampliação de oportunidades e experiências que colaboram com o desenvolvimento da sua própria identidade e autonomia. Restringindo-se as instituições em um modelo educacional ao qual os adultos determinaram o que “devem” e “como” aprender.

Além disso, outra questão apontada pelas professoras do grupo focal diz respeito ao planejamento coletivo, onde relataram que utilizam o RCNEI e a Matriz Curricular

Municipal para a Educação Infantil como material de pesquisa. Entretanto, presencia-se nas falas das docentes apenas a existência destes documentos e não as formas de como são utilizados nos momentos de planejamento, como duas de nossas entrevistadas declararam:

(...) pois é, vamos pensar aqui também no projeto político pedagógico da escola. Eles são revistos no início do ano com a equipe né? E então tem uma discussão para as adaptações do ano anterior que precisam ser revistas? Ai eu pergunto pra vocês, como vamos participar então de alguma elaboração de planejamento se temos uma matriz curricular que foi adotada nos nossos CMEIs sem o porquê nem pra que? Como se fosse uma receita pronta, e que está tudo certo, não precisa ser repensada, ou seja, ela está ótima. Alguém se lembra de ter sido pelo menos apresentada e discutida na escola? E o pior, eu trabalho em duas escolas e percebo que não são as mesmas, existe duas matrizes diferentes. Então fico pensando o que devo seguir! (PROFESSORA DIRCE)

(...) mas sabe o que acontece com esta matriz? Eu preciso mostrar que temos um planejamento a seguir, aí foram na internet pegaram um modelo, que tem até o nome de outra cidade, não tiveram nem o cuidado de retirar, e chegaram com ela pronta, sem levar em conta a realidade de nossas crianças e do local que estamos inseridos. (PROFESSORA ALICE)

(...) Sim. Existe o planejamento da rede municipal e também o planejamento que a supervisora “passa” geralmente no início do ano letivo com os conteúdos prescritos a serem trabalhados durante o ano. (PROFESSORA AMANDA)

Neste momento os relatos das professoras emanaram fortes emoções de angústia e insatisfação em relação à Matriz Curricular. Durante a entrevista demonstraram a insatisfação de prevalecer este documento como material de planejamento para a Educação Infantil. A professora Dirce deixa registrado que existe outra Matriz diferente da citada pelas colegas e que reforça ainda a “preparação” das crianças para o Ensino Fundamental.

Na ocasião do fato, para não correr o risco de criar uma situação constrangedora para a professora e instituição em que atua, procurei no momento da entrevista não saber a origem do documento. Mas ao término do grupo focal, solicitei da docente o empréstimo da Matriz para conhecer melhor a estrutura e conteúdo como informações a mais para este trabalho de pesquisa.

Continuando com a discussão que tratam dos documentos relacionados ao planejamento da Rede Municipal de Ensino, encontramos às Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação Infantil, da cidade de Diamantina/MG, elaborada no final do ano de 2013 até 2015, em parceria com a UFVJM e a Prefeitura de Diamantina/MG.

Sua organização estrutura-se da seguinte maneira: num primeiro momento, traça um breve histórico das instituições de Educação Infantil do Município; em seguida discute de maneira muito sucinta o que são as diretrizes e o currículo; próximo item

trata da brincadeira e da interação na Educação Infantil; na sequência, relata qual o sujeito que se quer formar, qual a função da instituição infantil e a relação da família no processo de formação da criança; posteriormente, debate o que e como ensinar, como avaliar; por fim, abordam-se temáticas de diversidade e inclusão, comunidades quilombolas, do campo e alunos com necessidades educacionais especiais.

Segundo as informações coletadas durante a pesquisa, a princípio o documento foi elaborado para direcionar os profissionais na Educação Infantil no trabalho com as crianças da creche e da pré-escola, mas de acordo com os relatos as professoras evidenciaram não conhecer as Diretrizes. Esta questão nos leva a pensar a intencionalidade com que este documento foi elaborado, já que no próprio registro consta a participação de toda comunidade escolar.

Nesta perspectiva, de acordo com os questionamentos apontados pelas participantes desta pesquisa, faz-se necessário rever o planejamento da Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino levando em consideração a estrutura e o conteúdo destes documentos no que refletem as especificidades de cada faixa etária das crianças.

Diante dessa exposição, esta subunidade contemplou a realidade do planejamento das instituições de Educação Infantil do Município de Diamantina/MG, auxiliando-me a pensar nos objetivos específicos desta pesquisa. Quando busquei compreender os documentos legais que norteiam o currículo da Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino. E em seguida perceber aproximações e distanciamentos entre os documentos produzidos em âmbito nacional e municipal no que detalha o planejamento das instituições de Educação Infantil.

Sinalizamos a partir dessa análise, que nenhum dos dois documentos, a saber: Diretrizes Curriculares Municipais de Educação Infantil e a Matriz Curricular do Município de Diamantina/MG conceitua/define o currículo nem apontam as especificidades da Educação infantil.

No caso das Diretrizes Municipais, há uma incoerência entre as concepções de criança, infância e educação infantil. Em relação à Matriz Curricular, o tom do diálogo com as professoras é muito prescritivo, sem espaço para reflexão crítica.

No que tange ao planejamento podemos sinalizar que as Diretrizes Municipais não apresentam fundamentação teórica e nem tão menos apontam caminhos para o planejamento. Já a Matriz Curricular tem um tom prescritivo que engessa o planejamento não permitindo o protagonismo ou autoria docente. Em ambos os casos as

docentes se encontram reféns da própria sorte no que concerne ao planejamento, pois um documento é engessado e o outro é extremamente vago.

Ao reforçar e enfatizar as competências, habilidades e capacidades a serem desenvolvidos nos (as) meninos (as), os documentos apresentam incoerência com a legislação educacional vigente, pois expressam uma noção de criança incapaz.

A reflexão mediante as instruções da Matriz, nos leva a repensar e a analisar de maneira coletiva cada item descrito em relação a faixa etária das crianças. Uma vez que não se percebe uma adequação do trabalho em relação aos documentos norteadores em nível nacional como as DCNEIs (2009) e atualmente a BNCC.

Para finalizar esta subunidade faz-se importante ressaltar que além dos documentos mencionados acima, uma das professoras participantes do grupo focal, apresenta um terceiro documento que remonta uma organização voltada para o currículo do Ensino Fundamental.

Para tanto, o encontro com as professoras do grupo focal, possibilitou uma reflexão e discussão das lacunas no campo de pesquisa sobre o planejamento pedagógico nas instituições de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Diamantina/MG.

#### **4.2 Percepções das professoras sobre o planejamento pedagógico na Educação Infantil**

Segundo Gandin (1999), o planejamento diário está presente no cotidiano de qualquer atividade, seja ela profissional, educacional ou familiar. No que se refere à educação de sala de aula, como uma atividade constante e ativa, a qual norteará as ações a serem desenvolvidas pelo educador, possibilitando ao mesmo determinar metas e definir estratégias pedagógicas, utilizando-se sempre das mais adequadas aos interesses dos educandos em determinado momento.

As professoras participantes deste estudo relatam que as práticas de planejamento estão presentes desde a sua vida pessoal a profissional. Elas definem o planejamento como uma direção no trabalho diário com as crianças, apontando a questão da flexibilidade e da rigidez dentro das instituições, como uma das entrevistadas enfatiza:

(...) eu defino não com as palavras da Luciana Ostetto, mas com as de Marco Ferrari... onde planejamento é uma bússola para dirigir bem o dia-a-dia. Eu não me vejo sem planejamento. Mas sem a rigidez desse planejamento que temos né? Mas mesmo assim...é eu não me vejo sem o planejamento, sem



esta bússola. O que eu não concordo é com a rigidez do papel. O papel é frio. O papel não combina comigo. Porque eu sei o que vou trabalhar na minha turma, mas as vezes hoje ela está agitada ou aconteceu um imprevisto sabe? Então eu vou colocar uma observação e vou passar aquilo para o outro dia. (PROFESSORA MARIA)

A professora Maria considera “indispensável que as professoras façam o seu planejamento pedagógico”, para nortear e direcionar suas aulas. Ela enfatiza que as experiências compartilhadas ajudam na construção de novas práticas, além de ajudar a pensar na flexibilidade do planejamento.

Entretanto, neste momento da entrevista as palavras da professora Maria demonstraram um pouco de angústia e desmotivação, quando fica em evidência a importância apenas do que está registrado no plano diário, e não no desenvolvimento da aula. Ela chama atenção para os imprevistos que acontecem diariamente e que não são levados em consideração no planejamento da instituição e que na maioria das vezes deixa o educador burocratizado mediante esta situação de registro.

Corroborando as palavras da professora, Redin (2017 p.23) relata que:

Planejar é também buscar formas de registrar, de resgatar ideias e de criar novas fontes do fazer, do pensar e do prazer. Para tanto é necessário não deixar que os elementos duros, frios, lineares, rígidos, burocratizados escravizem a pessoa e destruam sua necessidade de ser criadora de cultura.

Diante do exposto, tanto no grupo focal como nas conversas informais nas instituições de Educação Infantil, observa-se a importância desse registro, que são feitos apenas para cumprir um protocolo. Fica em evidência a preocupação por parte das professoras sobre quem vai “acompanhar” e “avaliar” essas anotações, como encontrado na fala da professora Amanda “*mas o que observamos é que precisamos mostrar o que está escrito no caderno de plano sabe? Tem ter um padrão uma coisa escrita se não você não está trabalhando. Então com o vamos fugir desta situação*”.

As professoras destacaram ainda que, o planejamento está presente em quase todas as nossas ações, pois norteia a realização das atividades a curto e longo prazo. Apontam a importância deste em diferentes setores da vida social como também nas atividades docentes, como descrevem duas de nossas entrevistadas:

(...) então eu penso que realmente o planejamento tem que acontecer e a gente precisa dele, por mais que tem essas falhas todas é... de imposição, de não discussão, é por isso que a gente tem que ter autonomia para gente colocar no planejamento o que a gente vê que é de acordo com a turma da gente né? (PROFESSORA ALICE)

(...) o planejamento está em nossa vida assim... em todas as partes. Se não tiver o planejamento sua vida vira uma bagunça, financeira, em sua casa, seja ela familiar, em qualquer parte tem que ter o planejamento e na escola não é diferente. E principalmente na escola, porque como você chega na escola para trabalhar e não sabe o que vai fazer hoje! (PROFESSORA ELOISA)

Os trechos apresentados pelas professoras revelam a concepção que elas dão à atividade de planejar. Todas as participantes concordaram que o trabalho pedagógico não pode ser realizado sem que haja um plano, uma linha de direção que norteie as ações do educador a cada dia, ao longo das semanas e dos meses.

Neste contexto Gandin (1999), destaca que planejamento pode ser definido como um instrumento capaz de contribuir para a superação de rotinas diárias, sendo expresso como estratégia de organização da ação docente de todo educador.

Ao planejar individualmente ou coletivamente, o docente se coloca como intermediário e ao conhecer a turma deve levar em consideração, tanto os interesses das crianças quanto avaliar o trabalho pedagógico e seus objetivos, reduzindo as práticas espontâneas.

Neste contexto, planejar na Educação Infantil incide realizar um procedimento relevante ao desenvolver uma determinada atividade com as crianças, considerando exatamente os objetivos, a prática, a base teórica que respalda e justifica o trabalho pedagógico e as singularidades das crianças envolvidas no processo de construção da aprendizagem.

Longe de ser um guia a ser seguido rigorosamente, o planejamento precisa ser caracterizado e compreendido pela flexibilidade de mudanças no decorrer do processo. Ao pensar na especificidade de nossas crianças, faz-se necessário então refletir sobre a escolha e avaliação das atividades, os materiais, os recursos e a organização previamente dos espaços, a fim de antecipar as ações esperadas.

Ao planejar as professoras demonstra uma marca de intencionalidade, quando assume participação responsável pela mediação, tanto em relação à teoria e a prática, quanto ao favorecimento de possibilidades para as crianças compreenderem o seu espaço na Educação Infantil.

#### **4.2.1 Planejamento como instrumento técnico e de controle do trabalho docente**

Nesta subunidade apresentaremos algumas das manifestações das professoras entrevistadas no grupo focal em relação ao planejamento como instrumento de trabalho profissional. Numa visão geral, pode-se dizer que, embora de maneiras diferentes de conceituar o planejamento pedagógico na Educação Infantil, todas as participantes demonstraram consciência da importância de planejar qualquer ação docente.

Segundo as entrevistadas, o planejamento contribui para a construção do conhecimento, desde que seja elaborado a partir dos interesses das crianças com o desenvolvimento de atividades significativas, como expõe Redin (2017, p.26:

Planejar nosso cotidiano é deixar que o inusitado apareça, é poder deparar-se com o indeterminado sem medo, permitir-se ocupar espaços e intensificar afetos. (...)É não nos fecharmos em sistemas rígidos, mas permitir mas permitir a abertura histórica que abarque a criança como um todo e, ao mesmo tempo, considere as suas especificidades, as suas diferenças, a sua história de vida, seus desejos e suas necessidades.

Nessa temática, as professoras começam pontuando alguns projetos que são enviados pela Secretaria Municipal de Educação, que segundo as docentes desviam o foco do trabalho, como descrito no relato abaixo:

(...) na verdade eu acho que as coisas são muito impostas. Eu quero acrescentar algumas coisas que estou cansada de vivenciar. Ah! Nós temos o planejamento certinho, mas aí chega um projeto da Secretaria de Educação com esta expressão, “cumpra-se”. No meio de um trabalho seu, e recebe a orientação de largar tudo que você está fazendo e vai fazer este aqui. Aí você tem que contextualizar um projeto que não tem nada a ver com o que você está trabalhando naquele momento. (PROFESSORA AMANDA)

Após a fala da professora Amanda, foi possível observar que ela estava bastante ansiosa e usando de gesticulações com as mãos para descrever esta situação. Relatou à forma como as orientações são repassadas dentro das instituições de trabalho. Frisando a “imposição” dos projetos, e da cobrança por “produtos” que tem como objetivo apenas a exposição e o resultado do que foi produzido e não o processo vivenciado pelas crianças.

Conforme expõe a professora, há um desconforto na recusa desses projetos, em virtude da ideia de que, assim como as docentes, as equipes administrativas e pedagógicas também são subordinadas a uma chefia imediata que recebem “ordens expressas de cumprem”, sem que haja uma previa reflexão sobre a viabilidade daquela proposta para a instituição, considerando que a escola não tem autonomia de decisão.

Neste sentido, a ação de planejar ultrapassa o planejamento propriamente descrito, pois implica as relações de poder que se estabelecem entre os atores da instituição escolar, pois, ao mesmo tempo reflete e interfere nas relações entre a equipe administrativa e pedagógica, professoras, além das crianças e de suas famílias, como descreve a professora:

É... eu as vezes percebo que a gente trabalha mais para mostrar os pais, do que para as crianças, ficamos preocupadas com o que as pessoas ou famílias vão dizer do nosso trabalho e esquecemos que estamos lidando com crianças, e que tem que ter esta diferença. Eu tenho que trabalhar para a criança e não para a família da criança. E começa até as comparações de trabalho de outros CMEIs. E não tem a preocupação em demonstrar o desenvolvimento da

criança naquele trabalho, e sim mostrar para a família um trabalho bonito. Aí fica o trabalho com a cara do professor, da família e não a da criança. Eu tento levar para as famílias o contrário em que as crianças tenham o poder de decisão e autonomia nas atividades. Mas é difícil porque a equipe ou alguns colegas não pesam desta forma. (PROFESSORA SIBELI)

O relato da professora Sibeli, nos permite refletir a centralidade das crianças no planejamento. As práticas estão sendo encaminhadas para as questões que são de comum acordo dos adultos. Os projetos, as apresentações, os portfólios, e outras ações que temos dentro da instituição de Educação Infantil têm favorecido os interesses de proporcionar um resultado que vise apenas à “aparência”.

Ao ouvir as palavras da professora, o grupo foi incentivado a dizer como acontece o planejamento na instituição, foco deste estudo. As participantes reforçaram que a maioria das reuniões são realizadas somente para organizar apresentações relacionadas às datas específicas e não ao estudo do planejamento.

Esta ideia é bem marcante no grupo focal, pois no decorrer das entrevistas as professoras mencionam várias as questões das apresentações. Ao definir no calendário algumas comemorações cívicas a serem realizadas no ano letivo, não levam em consideração a proposta e a participação das crianças nestes eventos, como expõe as professoras:

Olha este é um ponto que tem incomodado bastante. Não sei por que não repesam essas datas. Fico assim, meio angustiada sabe? Não sei se minhas colegas vão concordar mas por exemplo, vamos pensar aqui principalmente nas crianças do maternal, uma ação simples, mas que talvez melhor exemplifique esta situação ocorrida nos CMEIs diz respeito ao “Dia D”. O que venha a ser esta proposta para as nossas crianças? Eu ainda não consigo entender, porque não temos também uma proposta organizada. (PROFESSORA HELOISA)

Eu acho assim... Que para acontecer tais eventos é preciso escolher as apresentações, selecionar algumas crianças que queriam participar. E depois passamos para os incansáveis momentos de ensaio. E ao final de tudo temos uma sensação de apenas “cumprir” tal protocolo. (PROFESSORA NADIR)

Apesar de compreender o relato das professoras, neste momento foi necessário solicitar das participantes a retomada das discussões. Esta questão levantada acendeu outra indagação em relação aos sábados letivos que se estendêssemos as opiniões não daríamos conta de atingir o objetivo do grupo focal.

Em relação às rotinas descritas no planejamento como também no calendário escolar, a professora a seguir destaca as atividades desprovidas de significado para as crianças:

Tem coisas que não tem necessidade de trabalhar em datas comemorativas, porque se tornam excludentes. Como a festa junina, por exemplo, é uma festa de tradição católica, mas temos várias crianças que tem outras crenças. E elas são excluídas deste contexto e muitas vezes elas são obrigadas a assistir aos

ensaios, ela tem que assistir, porque não tem onde deixar. É como se tivesse privilegiando uma única religião. Isso não deveria existir na escola. Tendo o cuidado com este trabalho. (PROFESSORA CAROL)

A fala da professora Carol vem carregada de emoção, quando tenta pontuar como têm sido organizadas as datas comemorativas na Educação Infantil. Através do seu relato podemos perceber que este trabalho desperta um sentimento de exclusão das crianças, exaustão na tarefa do educador e expectativas por parte das famílias em relação às apresentações dos filhos (as). Como muito bem afirma Ostetto (2012, p. 182), “a marca do trabalho com as datas comemorativas é a fragmentação dos conhecimentos”, uma vez que, em cada semana, o tema é mudado em razão do calendário.

De acordo com as palavras da autora, é como se o planejamento na Educação Infantil se resumisse apenas em datas comemorativas. Além disso, o trabalho com datas comemorativas levam as professoras a planejarem uma sequência de atividades que incluem, principalmente, colorir imagens fotocopiadas relacionadas à temática que na maioria das vezes são expostas no varal das salas de aula.

A realização de atividades repetitivas, destituídas de significado e participação efetiva das crianças vai de encontro com a proposta das DCNEIs (2009), pois, além de consumir a energia das professoras para esses momentos, deixa de lado questões curriculares imprescindíveis à formação dos pequenos, como colabora Redin (2017, p13) com esta ideia:

As unidades temática, previstas por creches, por exemplo, privilegiam muitas vezes temas desprovidos de significado para as crianças pequenas, como “Dia do Índio”, “Dia da Árvore”, “Semana da Pátria”. As crianças acabam por participar de festas preparadas por adultos e para adultos, que, por vezes, não têm nenhum sentido para elas, enquanto deixam de realizar, durante cansativos ensaios e durante a própria festa, suas brincadeiras livremente, espontaneamente.

Segundo Barbosa e Horn (2008), muitas escolas ou instituições gestoras utilizam as datas comemorativas socialmente estabelecidas como forma de agradar aos pais e justificam as escolhas dos temas de acordo com o que a sociedade de consumo apresenta, reforçando uma cultura social acrítica, estabelecida a partir de valores descolados das referências culturais dos grupos sociais que fazem parte da escola, e apenas as transformam em comemorações festivas genéricas.

Neste sentido, essas autoras indicam que os projetos devem ser elaborados a partir de situações concretas para as crianças, das interações construídas em um processo contínuo e dinâmico. Os conteúdos que serão trabalhados, a forma de como

será concretizado e definido deve ter a participação do grupo (adultos e crianças) e que ao final, somente “durante o caminho”, é que saberá como o ensino será desenvolvido ao longo do percurso.

Entretanto, o que observamos, que tanto os planejamentos quanto as orientações que norteiam as instituições de Educação Infantil, apresentam algo que já pronto e pré-determinado, com pouca abertura de discussão ou reflexão para uma mudança sobre o que está dando certo/errado, ou de uma separação do que realmente seja para a Educação Infantil ou para o Ensino Fundamental.

Diante do exposto, ressaltamos um modelo de planejamento da Rede Municipal de Ensino pautado em uma lógica de organização padronizada por parte da Secretaria de Educação que visa controlar as ações dos profissionais da Educação Infantil vinculada em uma estrutura semelhante às propostas e ações do Ensino Fundamental.

Atualmente o Município encontra-se num cenário em que as orientações para a Educação Infantil têm apresentado poucas expectativas de mudanças. Quando deparamos com um planejamento conteudista e incoerente com as propostas dos documentos oficiais, observamos que estamos longe de respeitar e atender o direito social das crianças.

Além disso, não podemos deixar de ressaltar que as docentes não tem muita opção de resistir a este planejamento, uma vez que acontecem as cobranças por parte dos gestores seja administrativo ou pedagógico, ou por não terem disponíveis também outros documentos que complementa ou substitua o atual.

Outra questão que merece se refletida, diz respeito às ações da Secretaria de Educação, que não tem ofertado ou organizado encontros com os profissionais da Educação Infantil para indagações, dúvidas e sugestões de reelaboração deste planejamento.

Este apontamento apresentado nesta temática tem o propósito de conscientizar de toda a equipe responsável pela elaboração dos documentos referentes ao planejamento da Educação Infantil. Grupo este composto pelos gestores da Secretaria Municipal de Educação e pela coordenação administrativa e pedagógica dos CMEIs.

Como pedagoga, acredito ainda, que o supervisor, pelas atribuições do seu cargo, apresenta condições de desmistificar este trabalho de “imposição” relatado pelas professoras do grupo focal. A partir do momento em que começarmos a rever nossas posturas e desejos frente às demandas contempladas em âmbito nacional ou municipal,

podemos contribuir de maneira significativa nas orientações à equipe de professoras a qual somos responsáveis pelo suporte pedagógico.

Mediante as contribuições desta pesquisa, acredito que precisamos unir forças em prol das crianças, buscando despertar a sensibilidade de profissionais e familiares para uma educação que respeite e valorize o atendimento a infância.

Nesse contexto, pensar e elaborar um planejamento de uma instituição de Educação Infantil significa articular as experiências vivenciadas com as crianças, a partir de seus saberes e manifestações, associado ao contexto social em que a comunidade está inserida.

#### **4.2.2 Planejamento como espaço de autoria docente**

Nesta subunidade refletiremos sobre a autonomia das professoras na elaboração do planejamento, pois os discursos das docentes que participaram do grupo focal apresentam esta autoria como ponto fundamental na prática pedagógica para a promoção de uma educação de qualidade.

As professoras reconheceram a importância de planejar as aulas, as atividades, o espaço e até mesmo sua vida pessoal. No transcorrer das entrevistas, elas destacam o planejamento como espaço de autoria docente, embora afirmem não possuir autonomia, como descrito no relato a seguir:

Já vem tudo muito pronto, olha é pra você fazer isso, ou aquilo. É esse projeto que você vai trabalhar. Sem levar em conta o contexto que a criança está inserida. Por exemplo uma criança da zona rural ela vê o mesmo conteúdo que a criança que está na zona urbana, sendo que ela poderia abrir um novo leque de oportunidade para ela. (PROFESSORA JOSY)

O discurso da professora Josy, mostra certo desânimo por parte das docentes em relação ao planejamento, ou seja, encaram como algo que existe apenas para satisfazer a burocracia escolar, no preenchimento mecânico de formulários e fichas arquivadas em cada instituição.

As participantes descrevem a tímida participação em momentos de construção do planejamento ou de outros documentos que norteiam o trabalho nas instituições de Educação Infantil. As professoras consideram as poucas oportunidades de capacitação e aperfeiçoamento na trajetória da formação continuada, como elucidado:

(...) até o presente momento não. É e assim... fica pedindo pra você ficar dando jeitinho. Ai fala com a gente que vai ter capacitação no município. E sabe qual a capacitação que tive até hoje? Empreendedorismo para a Educação Infantil. Ah! Gente! Três anos é.... 2015, 2016 e 2017 que estou

participando deste curso a mesma coisa, as mesmas falas e o mesmo material. E o pior um material que não é adaptado pra a Educação Infantil. Ai a orientação no curso foi, faça as adaptações necessárias porque este material foi elaborado para o Ensino Fundamental. E ainda com imposição de participar desta capacitação. Ah! Falta de consciência né do pessoal. É assim, as coisas estão chegando prontas para gente. (PROFESSORA Sibeli)

Recordo-me neste momento da entrevista, uma decepção na fala da professora Sibeli quando o seu tom de voz destacou-se em meio a outras professoras por uma angústia que lhe parecia naquele instante sufocada. A sensação transmitida pelo seu relato transpareceu uma reivindicação do direito a uma formação continuada e específica para o/as professores/as da Educação Infantil.

O desabafo descrito nas palavras da professora nos ajuda a compreender o quão importante é pensar nos cursos de formação dos profissionais da Educação Infantil do Município de Diamantina/MG. Uma vez que a professora Sibeli passou a agregar como docente o quadro da SME no ano de 2015 e já no ano de 2018, não teve oportunidade de vivenciar momentos de formação que contemple a especificidade da Educação Infantil.

Outra questão interessante a partir desta fala da professora Sibeli, está relacionada ao papel que o supervisor pedagógico deve ocupar na formação continuada e em serviço da equipe de professores/as dos CMEIs, conforme mencionado em outro momento desta pesquisa.

Neste contexto, acho pertinente pontuar as atividades de extraclasse que configura como espaço de formação para oferecer aos profissionais da instituição momentos de aperfeiçoamento das práticas pedagógicas trabalhadas em cada faixa etária.

Uma das professoras entrevistadas ressalta o não aproveitamento destes encontros para possíveis realizações de formação inicial, em serviço e continuada, destacando poucas reuniões voltadas para o planejamento. Após algumas reflexões de ambas as participantes, todas concordaram com o relato da professora Josy, por ser uma realidade vivenciada pela maioria.

(...) como eu atuo em duas escolas, vejo como as realidades são diferentes. Em uma instituição o tempo do módulo é sempre gratificante e instrutivo para a nossa prática pedagógica. Mas infelizmente na outra instituição, os módulos quase nunca servem para planejar e sim para dar recados administrativos ou repassar instruções, nossa muito exaustivo! O planejamento geralmente é feito em casa. Em ambas a instituições, nem sempre há garantia de um tempo para o planejamento individual e coletivo. (PROFESSORA JOSY)

No município de Diamantina/MG, as atividades de extraclasse passaram a incorporar o sistema de educação a partir da Resolução nº 004, de 11 de dezembro de



2015<sup>7</sup>. Com esta mudança, a carga horária dos profissionais da Educação Infantil ficou organizada da seguinte maneira:

II- 10 (dez) horas semanais destinadas a atividades de extraclasse.

E no Art.8º Para o cumprimento da carga horaria definida no inciso II, será observada a seguinte distribuição:

a) 9 (nove) horas semanais em local de livre escolha do professor;

b) 1 (uma) hora semanal na própria escola dedicada a reuniões.

§ 2º As atividades extraclasse a que se refere o inciso II, alínea a, compreendem ações de planejamento das aulas, estudo e avaliação inerentes ao cargo de professor, realizadas para aperfeiçoar sua prática de sala de aula e garantir o sucesso dos alunos no processo de ensino/aprendizagem.

§ 3º As atividades extraclasse a que se refere o inciso II, alínea b, compreendem atividades de planejamento coletivo, avaliação do trabalho pedagógico e reuniões, bem como outras atribuições específicas ao cargo.

Desse modo, a atividade de extraclasse compreende o período em que as professoras utilizam para desempenhar funções de docência, reservada a estudos, planejamento, reunião pedagógica, atendimento à comunidade escolar, preparação de aulas, avaliação e outras atividades correlatas ao processo pedagógico, podendo, ainda, constituir-se em espaço coletivo e individual de formação continuada dos profissionais.

Apesar de serem consideradas pela gestão da instituição como momentos de troca de experiências e crescimento profissional, as docentes observam alguns pontos frágeis na organização e cumprimento destes encontros, como descreve a professora:

É eu observo assim... é temos poucas oportunidades de vivenciar nos módulos momentos que fazem nossa prática ser alterada. E assim, quando isso acontece percebemos a pouca inovação nestes encontros, a distância entre os problemas práticos e o que ofertado no planejamento, além ainda da dificuldade em definir o que vamos trabalhar com as crianças por exemplo. Ah! Também nas construções de materiais que de fato podem ajudar as professoras na sala de aula. (PROFESSORA NADIR)

Eu vejo que poderíamos ter mais oportunidades de troca de ideias e experiências com colegas de trabalho, para uma reflexão do que deu certo ou errado. (PROFESSORA MARIA)

Em relação às ideias mencionadas pelas professoras, Kramer (1991) afirma que as opiniões e os conhecimentos dos colegas são instrumentos auxiliares na construção do planejamento, podendo constar, inclusive como indícios para organização do processo avaliativo do trabalho.

Quando as participantes foram estimuladas a relatar a participação na elaboração do planejamento da Educação infantil do município, uma das professoras descreve que:

(...) sim eu me recordo desta participação, mas somente para repassar o planejamento e não para discutir ou ter até mesmo a oportunidade de

---

<sup>7</sup> Resolução nº 004, de 11 de dezembro de 2015 no art.7º da Lei Complementar nº 094, de 15 de dezembro de 2011, Lei Complementar nº 116, de 17 de setembro de 2014 e a Lei Complementar nº122, de 02 de dezembro de 2015, a carga horária semanal de trabalho correspondente a um cargo completo de Professor com jornada de 30 (trinta) horas.

aprender e refletir sobre o que planejar para nossas crianças. É... as vezes estas discussões acontecem somente entre algumas colegas de trabalho. (PROFESSORA CAROL)

Neste momento da transcrição das entrevistas, me recorro aos anseios das professoras em ofertar capacitações que valorizem o atendimento da Educação Infantil. Além disso, foi possível identificar nas falas das professoras o sentimento de desmotivação em relação à expropriação da autoria docente no planejamento por parte da gestão administrativa e pedagógica, conforme descrito nas narrativas abaixo:

(...) então é assim, em uma das escolas que trabalho eu vejo o interesse da equipe pedagógica no planejamento escolar, pois participam ativamente do planejamento, mas nem sempre a equipe administrativa tem interesse. Já na outra escola nem a equipe pedagógica nem a administrativa tem interesse. O planejamento parte do docente. (PROFESSORA ALICE)

(...) nossa esta é uma questão que deveria ser muito discutida sabe? Porque na minha realidade geralmente parte dos professores mesmo, porque a nossa equipe pedagógica e administrativa não tem noção do que é planejamento. Ficam apenas preocupados com os eventos para aparecer à custa dos professores e dos alunos. Hoje esta questão é muito presente em nossas escolas. (PROFESSORA DIRCE)

As entrelinhas refletem o “apelo” das professoras em pensar o lugar de autoria docente dentro das instituições infantis. Compete às professoras trabalhar um planejamento que não tem a sua marca registrada “a sua cara”, sentindo-se perdida em meio a tantos papéis, que contempla a descrição das orientações do “que tem que ser” trabalhado com as crianças.

Barbosa (2000) enfatiza que auxiliar o cotidiano dos profissionais, ou seja, transformar planejamentos em projetos vivos é pensar no currículo em movimento, em ação e em todos os elementos que o constituem e o significam como um campo de sentidos. Mas para que isso aconteça, é fundamental questionar as rotinas estabelecidas e cristalizadas, que engessem as crianças e professoras, como relatado pela entrevistada este planejamento prescritivo encontrados nas instituições:

(...) eu acho assim, este planejamento fixo é... como a gente vê todos os dias como por exemplo, agora é que tem que ficar na rodinha, tem que escrever no quadro. Ah! Mas tem que trabalhar o concreto, lógico, recortar as letrinhas, brincar de massinha e tal... Mas ainda tem aquela questão da criança ficar sentada ali na carteira entendeu? Além da sua aula tem que durar 50 minutos. Ah gente nossa! Isso me traz um desconforto muito grande. (PROFESSORA DIRCE)

A fala da professora Dirce veio acompanhada de emoções pelo seu olhar e tom de voz, ao descrever nesta situação a desilusão desse modelo de planejamento prescritivo/burocrático presente no município que não apresenta perspectiva de mudança. Este planejamento descrito pela professora, Redin (p.30) contribui que:

Os currículos das escolas infantis, na sua grande maioria, têm se pautado pelas “rotinas” prescritivas e cristalizadas, em que até o brinquedo tem um dia da semana para ser contemplado. Quando se busca a proposta pedagógica, obtém-se uma listagem de ações que giram em torno da alimentação, higiene, descanso, entrada, saída, “trabalhinhos”, hora do conto, hora disso, hora daquilo. Atividades distribuídas ao longo do dia, na mesma sequência e horários, muitas vezes, com a mesma duração para todas as crianças.

De acordo com esta reflexão, consideramos essencial compreender como as crianças estão vivenciando as experiências diárias de frequentar uma instituição de Educação Infantil, a partir, dessas rotinas engessadas descritas no planejamento e nos planos de aula das professoras.

Nesta perspectiva, não podemos deixar de destacar a importante parceria da UFVJM e de outras instituições na formação dos profissionais da Educação Infantil, constituindo uma trajetória acadêmica que possa abranger uma educação que contemple práticas pedagógicas voltadas para os bebês até as crianças de 5(anos) e 11 (meses) de idade.

E na possibilidade de reconstrução e subsídios acerca do trabalho da Educação Infantil, dar voz e ouvidos aos profissionais que estão diretamente envolvidos com as crianças, onde possam contribuir com suas propostas experiências e sugestões pedagógicas no planejamento.

A partir do momento em que as professoras assumem esta autoria docente na elaboração destes documentos, a equipe gestora da instituição ou da SME, terá oportunidade de perceber a competência ou fragilidade do grupo de profissionais da Rede Municipal de Ensino.

Neste sentido, os cursos de formação continuada e em serviço poderão ser ofertados de acordo com a realidade de cada instituição ao qual aquele profissional está inserido, tendo como papel essencial na mediação e condução desta formação a coordenação administrativa e pedagógica de cada CMEI.

Oportunizando o protagonismo de autoria do docente, proporcionamos aos profissionais a reflexão sobre o lugar que as crianças estão ocupando na construção deste planejamento, proposta está prevista nas DCNEIs (2009):

A criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere. Nessas condições ela faz amizades, brinca com água ou terra, faz-de-conta, deseja, aprende, observa, conversa, experimenta, questiona, constrói sentidos sobre o mundo e suas identidades pessoal e coletiva, produzindo cultura. (p.6-7)

Assim, as discussões em relação às propostas de planejamento existentes no município precisam ocorrer de forma dinâmica e motivacional. A parceria entre ambos os autores remeterá as especificidades no que diz respeito ao planejamento a ser realizado com as crianças da creche e da pré-escola, como relata ambas as professoras:

(...) é... eu penso assim sabe! Que a gente, às vezes até participa das discussões, mas não muda muita coisa, as nossas contribuições não são levadas em conta. Igual a gente trabalha em uma escola em que as discussões são apresentadas, “*apresentadas*”. Então a gente não sabe como foi criado, quem criou, qual objetivo. E o que eu acho mais sério ainda é que convoca a comunidade escolar para uma reunião para assinar um documento. A comunidade está aprovando uma coisa que ela não participou, igual está acontecendo hoje na minha escola com o regimento escolar. E o mesmo fazem com a gente, aprova o regimento sem a participação nossa.... Mas aí tem a participação da comunidade apenas como estratégia para aprovação do documento, não como parceiro na discussão e construção deste documento. (PROFESSORA MARIA)

(...) é... então eu acho que neste processo de articulação do planejamento como mencionado aqui na pergunta, eu acho que seria importante pensar no planejamento sim, porque ele ficou de um ano para o outro. Então assim... ver quais as mudanças dentro da base curricular que a gente tem que atender para educação infantil. O que dentro da escola está sendo adaptado e o que não está condizendo com o nosso trabalho de acordo com a realidade que temos. E... também o que vamos acrescentar ou retirar deste planejamento. Sabe, assim... pra mim falta essas definições e reflexões. (PROFESSORA NADIR)

Os apontamentos das professoras Maria e Nadir consideram como elementos importantes, como já mencionado em outros momentos deste estudo, à questão da participação coletiva nas discussões dos documentos que norteiam o funcionamento das instituições educativas como: o Projeto Político Pedagógico, o Regimento Escolar, o planejamento e outras propostas que vão surgindo no decorrer do ano letivo.

De acordo com as educadoras a participação e conhecimento destes documentos, fazem com que o trabalho seja realizado de forma coerente, quando sinalizam a importância da participação coletiva e representação de toda comunidade escolar.

Este levantamento pode ser mais bem detalhado pelas palavras da professora Maria, que durante a entrevista relatou ao grupo que a diretora da sua escola convocou todos os funcionários e comunidade escolar para aprovar o Regimento Escolar. Nesta hora a professora estava bastante angustiada, demonstrou um sentimento de exaltação por aprovar um documento que não teve participação nos momentos de elaboração.

Esta experiência descrita pela professora Maria, vem de encontro com a reflexão do espaço de autoria desse profissional como peça fundamental no desenvolvimento do trabalho com as crianças. De acordo com as percepções das docentes do grupo focal, as possíveis mudanças devem acontecer primeiro a partir da

discussão, articulação, elaboração e participação dos documentos orientadores da instituição educativa.

A reflexão que emerge desta questão, está pautada na interação entre a equipe gestora da Secretaria Municipal de Educação e coordenação administrativo-pedagógica com o grupo de docentes. O diálogo entre ambos os autores apontam a necessidade de reconstrução de um planejamento coletivo e participativo, que além incluir a instituição educativa possa integrar as famílias e as crianças nas decisões curriculares.

Ao prosseguir com nossa análise, outro detalhe que não podemos deixar de destacar e que foi pontuado no grupo focal está relacionando a atuação docente, que segundo as professoras aparece como ponto importante na elaboração do planejamento devido à formação e atuação nesta modalidade de ensino.

Durante a coleta e análise de dados obtidos nesta pesquisa, pode-se perceber que as professoras que exercem a docência na Educação Infantil sentem no dia-a-dia algumas limitações, o que de acordo com os próprios sujeitos poderia ser minimizado caso tivessem acesso a algum tipo de formação específica para atuar na docência, como encontramos na fala da professora:

Para mim é... muito importante que os professores que trabalham com educação infantil tenham uma especialização específica na área. Eu sinto falta disso. A infância é o período mais marcante para a criança e ela deve ser o centro nas nossas escolas. Vejo que muitos tratam a educação infantil com descaso e muitos optam por trabalhar nesse segmento da educação por achar ser “fácil” e que qualquer coisa serve para trabalhar com as crianças, mas para mim não é bem assim. O profissional da educação infantil deve ser mais consciente da importância da sua atuação no desenvolvimento das crianças. Saber acolher e elaborar atividades compatíveis com a idade e significativas é importantíssimo. (PROFESSORA JOSY)

Quando incentivadas a falar sobre a docência na Educação Infantil, as professoras que participaram desta discussão relatam que compreendem esta formação como uma prática profissional no âmbito do magistério permeada por alguma das especificidades do trabalho pedagógico com as crianças nesta faixa etária tais como: a relação de afeto, a indissociabilidade entre cuidado e educação, respeito às crianças em seu processo de desenvolvimento.

Além disso, para as professoras, a docência na Educação Infantil é caracterizada também pela capacidade de mediação da criança e das linguagens, como relata a professora:

(...) é respeitar a criança em todos os aspectos. É a relação de cuidar e educar a criança em todos os momentos. Eu acho tão gostoso você chegar as 07:00 da manhã e receber um sorriso no rosto de uma criança de 01 ano de idade. Você vai pra receber ele e ele está com aquele sorrisão, não tem coisa mais

gostosa. Esta é uma forma de comunicação, de expressão que a criança tem com a professora. Por isso que o respeito e o afeto são importantes.  
(PROFESSORA ELOISA)

Percebe-se, a partir das experiências relatadas na realização do grupo focal, que esta identidade é constituída a partir das relações sociais estabelecidas com a instituição educativa e os demais sujeitos que dela participam cotidianamente influenciando nessa construção.

Segundo Gatti e Barreto (2009), o processo de formação é definido como um movimento orientado a responder diversos desafios que se sucedem e que se poderiam identificar nas diversas fases da vida profissional: o início da carreira, o processo de desenvolvimento e os tempos mais avançados em que o professor consolida sua experiência profissional.

Quando o professor (a) escolhe atuar na Educação Infantil, talvez uma das primeiras dúvidas deste profissional esteja relacionada às suas atribuições. De acordo com as professoras para compreender a formação docente na Educação Infantil, em primeiro lugar precisamos conhecer e refletir a história de vida e a experiência desse educador.

Relatam ainda, que a docência na Educação Infantil está associada ao caráter afetivo, onde o professor busca proporcionar a criança condições e estratégias para o desenvolvimento, desde a sua capacidade de relacionar-se compreendendo o outro e o espaço que ele está inserido. Apenas uma professora definiu como ponto forte, o trabalho com o cuidado e a educação:

(...) é cuidar e educar. Pra mim é o que mais reflete. Pra mim ser professora da Educação Infantil, não é só educar é cuidar também. Porque estamos com crianças de até 5, 6 anos de idade. Então precisa ter esta reflexão.  
(PROFESSORA MARIA)

O relato da professora Maria vai de encontro com as palavras de Kramer (2005) quando afirma que não é possível educar sem cuidar. Sob tal enfoque, situações que ocorrem diariamente na rotina das crianças que frequentam creches, como tomar banho, por exemplo, poderão se transformar num momento educativo e lúdico à medida que o adulto interage com a criança, estreitando-se os vínculos afetivos

Apesar da valorização das ações de cuidado e educação nas instituições de Educação Infantil, no contexto em que atuo, esta questão é muito discutida entre a gestão escolar, porém poucos encaminhamentos são protagonizados para amenizar esta situação.

Na relação de cuidado e educação, observamos que o cuidar ainda está somente a cargo do auxiliar, e a professora demonstra a todo instante que sua responsabilidade restringe em desenvolver atividades apenas de caráter pedagógica, como se o cuidado não fizesse parte da sua atribuição como evidenciado na fala da professora a seguir:

(...) é... assim, percebo que as crianças precisam não só do aspecto pedagógico, elas precisam também ser cuidadas e a responsabilidade não é só do educador infantil, é também do professor na sala de aula. Por elas serem muito pequenas, é necessário que haja sensibilidade da parte do professor para compreender que ela não consegue aprender se não houver cuidado, entendi? Fico pensando, que as crianças saem de casa né, e vai pro ambiente totalmente diferente, e se ela não tiver o afeto e sentir bem vinda naquele lugar, isto vai atrapalhar o desenvolvimento como um todo. Quando a criança sai de casa ela têm que encontrar um ambiente acolhedor. (PROFESSORA SIBELI).

(...) é ser mediador. É não deixar meu lado criança morrer nunca. Porque eles são crianças. E deixem eles serem crianças. (Professora Nadir)

Já a professora Nadir expressa em seu relato a questão de lembrar que o trabalho na Educação Infantil está relacionado com a criança. No momento da sua fala, a sua expressão facial transmitiu um sentimento de entusiasmo e ao mesmo tempo um desejo de resgatar esse lado criança em suas colegas. Isso fica perceptível quando exemplifica um momento vivenciado por ela:

(...) eu tiro base por aquelas professoras que são assim... é tipo general, acho que elas tinham que ser professora do ensino médio no caso. É porque tudo é imposto, é fazer do jeito delas, é cara fechada. As outras colegas são mais firmes, assim... não é solta, livres. E eu já sou uma criança sabe! Até as outras crianças das outras turmas se sentem à vontade comigo. (PROFESSORA NADIR)

Outra questão interessante que as professoras ocasionam na discussão, está relacionada à sensibilidade deste profissional que aparecem como característica positiva ou negativa na interação com as crianças por meio da postura ou atitudes vivenciadas em sala de aula. Para a professora Nadir, a afetividade dinamiza as interações:

(...) eu acho que a gente tem que ter cuidado porque a gente deixa muitas marcas nas crianças né? Principalmente deixar marcas positivas. Então eu acho que a afetividade, a sensibilidade tem que ser é.... tem que estar sempre no cotidiano das escolas, no dia-a-dia do trabalho do professor. (PROFESSORA CAROL)

No caso da professora Carol, ela deixa em evidência o “olhar sensível” que o educador precisa ter no cotidiano da instituição. Ao referir esta sensibilidade, sua expressão facial transmite um olhar triste, demonstrando um sentimento de cuidado nas marcas deixadas nas crianças pelas professoras.

As falas das professoras evidenciaram também a maneira como elas compreendem o seu papel tanto no sentido pessoal como no profissional. Partem do

pressuposto que nas relações que exercem nas instituições, constroem cada uma a sua identidade profissional. Como ficou explícito nos relatos das professoras, foi o vínculo afetivo e a dimensão pessoal que as fizeram adquirir a identidade profissional.

Dentro deste contexto, a autora Silva (2007) corrobora que a definição do (a) professor (a) como o profissional adequado para atuar com bebês e crianças pequenas é uma etapa importante no processo de constituição da identidade da Educação Infantil, mas não é suficiente. É preciso dar conteúdo ao que se entende por professor (a) de bebês e crianças pequenas.

Desta forma, a autora possibilita a reflexão em entender como as professoras afastam ou aproximam concepções teóricas a respeito da especificidade do profissional da Educação Infantil. Nessa direção, abarcar os sentidos atribuídos pelas professoras do ponto de vista da análise realizada, associam-se aos sentimentos, a história de vida e a experiência pessoal e profissional de cada uma que foi se evidenciando ao longo da trajetória.

Neste sentido, a construção da identidade docente perpassa questões de caráter objetivo e subjetivo, constituindo-se como um dos principais elementos no exercício da docência. Não existe um profissional independente da pessoa que exerce esse trabalho, para Nóvoa (1995) a identidade profissional está associada à identidade pessoal: crenças, valores, projetos de vida são elementos importantes quando tratamos de formação, uma vez que se exprimem na qualidade do trabalho docente.

Pelos relatos das professoras, foi possível perceber que a formação docente ocorreu mediante aos desafios e angústias do dia-a-dia nas instituições. Há uma lacuna quanto ao conhecimento específico sobre o que é ser professor (a) de Educação Infantil, pois os discursos apresentam uma formação associada à afetividade e experiência do trabalho docente e não a partir da formação pedagógica específica para atuar nesta faixa etária.

Não encerrando as discussões até então realizadas, fica em evidência que é de extrema importância e necessidade que as professoras da Educação Infantil possuam uma formação inicial sólida e consistente e que estejam em constante atualização. Assim, sua formação deve ser vinculada à concepção de Educação Infantil, superando a ideia educação/assistência.

Faz-se importante levar em consideração a inter-relação entre o cuidar, brincar e educar, aprofundando seus conhecimentos quanto ao desenvolvimento infantil, uma vez



que o fazer docente deve ser articulado a um pensar sobre a criança como um ser em desenvolvimento e que necessita de cuidado e educação de forma integrada.

Enfim, o professor (a) é um parceiro indispensável na educação das crianças, ele deve ter consciência de que suas ações são fortemente influenciáveis na formação das mesmas, portanto, cabe a compreensão de que é necessário que sua formação seja qualificada e comprometida para a atuação com as crianças de 0 a 5 (anos) e 11 (meses) de idade, em prol de um trabalho pedagógico que contemple experiências importantes para o desenvolvimento infantil.

#### **4.3 A relação do coordenador pedagógico com o planejamento**

No campo desta pesquisa, tivemos a oportunidade de conhecer de modo mais aprofundado as experiências de planejamento vivenciadas pelas professoras no contexto das instituições de Educação Infantil. Foi possível ainda observar como vem estabelecendo as relações entre as docentes e a coordenação pedagógica, na figura do supervisor.

Para compreender como as supervisoras vêm atuando nos CMEIs como apoio e suporte aos docentes em relação às formas de planejamento, nesta subunidade apresento uma breve discussão de algumas ideias relatadas por duas supervisoras entrevistadas da Rede Municipal de Diamantina/MG.

No ano de 2015, pelo Decreto Municipal nº 036, de 27 de janeiro de 2015, os CMEIs de Diamantina incluíram no quadro das instituições infantis a supervisão pedagógica e coordenação no corpo administrativo, com o intuito de auxiliar no acompanhamento e funcionamento destes espaços.

No âmbito municipal, de acordo com o Regimento Escolar, no título VI, na sessão I, no art. 41 “é papel específico do Supervisor Escolar articular o trabalho pedagógico da escola e integrando o trabalho dos docentes, dos alunos e de seus familiares em torno de um eixo comum: o ensino aprendizagem pelo qual perpassam as questões do professor, do aluno e da família”.

Conforme, os estudos realizados por Zumpano & Almeida (2012, p.22) tal atuação vai além do caráter meramente burocrático, uma vez que:

(...) o coordenador pedagógico não é um mero gestor de sistemas (planejar e coordenar), de práticas que dão certo e sempre funcionaram. A especialidade deste profissional reside na sua capacidade de contextualizar práticas cotidianas, compreender as generalidades das situações que envolvem a

educação de crianças e a formação de adultos, transformar as queixas em bons problemas, congregar esforços para encontrar alternativas e, muitas vezes, inventar soluções. Por isso, podemos dizer que é um profissional estratégico na formação continuada em serviço da equipe de educadores e na construção do trabalho pedagógico em qualquer nível educacional.

A liderança educacional, nesta perspectiva, coloca-se como um desafio, em especial em relação, à ação da coordenação pedagógica, que além de dar conta das questões burocráticas e legais, precisa contribuir com a formação dos professores (as) em serviço.

Nesta perspectiva, a opção por também ouvir estas profissionais nesta pesquisa se justifica pelo lugar e importância que exercem no processo de construção e revisão do planejamento pedagógico, como “um agente de mudanças, facilitador, mediador e interlocutor”. Libâneo (2002, p. 35)

Portanto, configura-se como um profissional apto a realizar a interlocução entre direção escolar, educandos, educadores e todos os demais indivíduos que, de alguma forma, fazem parte da instituição educativa. Neste sentido, para que aconteça a participação de todos, é necessário que o planejamento seja discutido de maneira democrática, visto que as tomadas de decisões devem acontecer de maneira coletiva entre a gestão administrativa, pedagógica, professoras e comunidade escolar, como expõe Libâneo (2005, p. 102):

A participação é o principal meio de assegurar a gestão democrática da escola, possibilitando o envolvimento de profissionais e usuários no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar. Além disso, proporciona um melhor conhecimento dos objetivos e metas, estrutura e organização e de sua dinâmica, das relações da escola com a comunidade, e favorece uma aproximação.

Além disso, todos estes profissionais citados anteriormente, como orientadores, supervisor e coordenador pedagógico, têm papéis significativos dentro do cenário educacional. Dados da experiência profissional e da literatura apontam que o sucesso de uma equipe escolar está ligado a um bom relacionamento entre o grupo gestor, o corpo docente e os funcionários.

Quanto mais tranquila e equilibrada for a relação interpessoal entre os integrantes da escola, maior é a possibilidade de bons resultados no campo pedagógico, possibilitando uma melhoria do processo ensino aprendizagem junto aos educandos, como relata Vasconcelos (2002, p. 69):

[...] é certo que podemos ter ensino de qualidade só com professores, todavia as pesquisas educacionais têm demonstrado à exaustão que as escolas que têm ensino de melhor qualidade contam sempre com a presença de alguma liderança pedagógica, sendo que muito frequentemente esta liderança é

exercida pela direção, orientação, supervisão ou coordenação pedagógica, até pela possibilidade que têm, por contingência do tipo de atividade que exercem, de construírem uma visão de conjunto da instituição.

O coordenador pedagógico deve incentivar a participação da equipe no planejamento e refletir sobre as diferentes formas de se encaminhar a aprendizagem das crianças, buscando através do diálogo caminhos próprios na intervenção da qualidade do trabalho realizado pelo docente em sala de aula.

Para contribuição desta pesquisa convidamos duas supervisoras da Rede Municipal de Ensino de Diamantina/MG que atuam nos CMEIs junto as professoras participantes deste estudo. Uma das coordenadoras iniciou sua carreira recentemente na Secretaria de Educação como professora de apoio e no ano de 2016 passou a ingressar sua carreira na supervisão do CMEI.

A outra coordenadora apresenta uma experiência maior, pois iniciou como professora da Educação Básica, posterior atuou durante muitos anos na Secretaria de Municipal de Educação como gerente administrativa e no ano de 2015 passou a integrar na supervisão escolar no CMEI. Ambas se sentiram bem à vontade para participar das entrevistas. Neste contexto, quando perguntadas sobre o seu papel frente ao planejamento nas instituições de Educação Infantil as supervisoras entrevistadas descreveram que:

Entendo que o supervisor tem o papel de apoio e assistência pedagógica à alunos e professores, entendi? Cabe a ele intermediar as relações dentro da escola. A natureza de suas funções confere-lhe, estrategicamente, uma visão global, inteira do processo. O trabalho do supervisor, na rede municipal, requer sempre uma postura de envolvimento é.... comprometimento, por isso participa ativamente do planejamento, subsidiando os professores com o amplo entendimento que deve ter dos importantes conceitos a serem desenvolvidos, do tempo dispensado, das estratégias de ensino, etc. (SUPERVISORA CAMILA)

Ó! Eu acredito que o supervisor, né, no meu caso, o supervisor pedagógico, ele tem um papel muito importante nesse processo, porque acaba que a gente é... estamos ali pra orientar, articular é, ajudar nas ações que o professor vai ter na sala de aula, né... tá certo que ele é o principal agente da sala de aula, que ele conhece suas crianças, ele conhece as ações que ele vai ter lá dentro, mas o trabalho do supervisor, ele é o trabalho de articular né... e tentar envolver a ação na prática com materiais didáticos, com propostas diferenciadas. (SUPERVISORA JAMILE)

Ambos os relatos apresentados pelas supervisoras mostram a compreensão e a participação do supervisor nas práticas de planejamento da instituição. Entretanto quando retomamos a fala das professoras participantes do grupo focal, torna-se relevante refletirmos os discursos das docentes quando descrevem que:

(...) ao meu ver tem certas escolas que não trabalha o planejamento junto com os professores. Os professores trabalham solto, ou cada um trabalha o que

quer sabe. É... assim sem uma orientação segura, ah! Eu acho que nós estamos muito soltas na maioria das vezes. (PROFESSORA NADIR)  
(...) Eles não sabem como ajudar em algo que não tem conhecimento. Eu tenho que pesquisar, perguntar algumas colegas de outras instituições mais estruturadas. (PROFESSORA CAROL)  
Olha o que aconteceu, nós já estávamos com o planejamento do início o até o final do ano. Passado algum tempo a supervisora chegou com um projeto pronto e quando nós analisamos o projeto percebemos que o deveria ser trabalhado no mês de agosto, era o mesmo que já tínhamos trabalhado no mês de março. E quando questionado, a resposta foi, que não teria problema, poderia ser trabalhado do mesmo jeito. (PROFESSORA JOSY)

Os relatos das professoras Nadir e Carol sintetizam o “cuidado e a sensibilidade” que a coordenação pedagógica ocupa nas instituições de Educação Infantil. Este profissional representa uma referência de suporte para a equipe de docentes no que concerne o trabalho pedagógico. É preciso que ele tenha cuidado na maneira que as orientações são apresentadas ou repassadas para o grupo de professoras.

Nos questionamentos das professoras Nadir e Carol, fica explícito o desabafo em realizar o trabalho sem o auxílio pedagógico, revelando o anseio das docentes em participar como autores nas discussões e elaboração do planejamento em parceria e diálogo com a coordenação pedagógica.

Neste sentido, quando buscarmos cruzar os dados obtidos nas falas das professoras do grupo focal e as supervisoras entrevistadas, observamos que o diálogo entre ambos os sujeitos encontram-se em dissonância com a temática estudada.

As supervisoras entrevistadas demonstram consciência da sua função frente às ações, embora não demonstrem nos relatos tal fragilidade quanto ao apoio pedagógico apresentado pelas docentes entrevistadas. Já as professoras valorizam o suporte da coordenação pedagógica, apesar de narrarem a inexistência deste nos momentos de planejamento.

Em relação a este apontamento levantado pelas docentes, as supervisoras foram questionadas por meio da entrevista, sobre a atuação no processo de planejamento na instituição a qual trabalham, onde descreveram que:

É ... lá na escola, eu gosto assim de sentar com o professor individualmente, é ... planejar com o professor, procurar métodos que possa estar melhorando, recursos é ... articular, eu sento com os professores é, eu vejo meu trabalho como parceria com os professores, o meu trabalho lá no CMEI é esse, é o trabalho de parceria, de articular juntos porque somos uma equipe, eu gosto de trabalhar assim, sendo uma equipe, da gente sentar, ver o que está precisando, é gente que tá por fora, o pedagogo né, eu como supervisora, nós supervisores nós estamos, a gente está envolvido né, todo o processo da escola (SUPERVISORA JAMILE)

Procuramos atuar como parceiros. Estamos sempre estudando e nos atualizando acerca dos importantes temas que circundam o ensino-aprendizagem. Na instituição ao qual atuo, estamos sempre que possível nos

reunindo e assim... é certo que esses momentos de planejamento enriquecem depois a prática do professor. Entendemos que as coisas não estão ali prontas e acabadas somente porque estão postas e escritas, mas que juntas podemos estabelecer, dentro dos parâmetros teoricamente colocados, o que vamos trabalhar e garantir que isso estará em concordância com a realidade e necessidades de nossas crianças. Não podemos nos afastar das ideias que são frutos de sérios e importantes estudos, de pessoas que se dedicam de forma comprometida, competente e com o devido conhecimento da matéria. Falando assim parece que é uma prática perfeita, mas não é. Em cada momento estamos sempre modificando alguma coisa, encontrando pequenos erros e outras tantas imperfeições. (SUPERVISORA CAMILA)

A fala da supervisora Jamile mostra sua atuação frente à equipe de professoras de maneira que busca articular e atender as demandas do cotidiano a partir da interação e do diálogo junto a sua equipe.

Para a entrevistada, quando o profissional tem a compreensão da importância de atuar em parceria com o corpo docente ele consegue interagir de maneira positiva as ações que visam o aprimoramento de todo o trabalho a ser desenvolvido com as crianças, famílias e o grupo de professoras.

Esta relação de respeito e diálogo entre a coordenação pedagógica e a equipe de docentes, faz com que o trabalho seja planejado de acordo com as propostas dos documentos oficiais norteadores para a Educação Infantil. Entretanto, de acordo com a realidade do nosso município e da fala das professoras do grupo focal, o que temos visto são desencontros entre o que planejar e o que orientar nas instituições infantis.

Além disso, coordenar a gestão pedagógica de uma instituição infantil requer acima de tudo a capacidade de articulação e escuta dos sujeitos no qual a prática pedagógica se desenvolve. O que remete a ideia também, de que devem ser respeitadas as especificidades de todos que ali se relacionam.

Outra questão levantada nas entrevistas com as supervisoras, está relacionado à participação destas profissionais em alguma situação na rede municipal na qual teve oportunidade de debater, refletir ou contribuir de algum modo para a discussão do planejamento nas instituições de Educação Infantil de Diamantina/MG, onde fizeram as seguintes declarações:

Sim. Hoje, bem mais que antes, conversamos mais e são várias as propostas de cursos e minicursos que oportunizam o estudo e o debate sobre questões relacionadas à educação em nosso município, mas não sobre o planejamento em específico. (SUPERVISORA CAMILA)

Não. Até o momento é ... todos os documentos que a gente tem, é ... são documentos que já foram entregues prontos só pra gente estudar e conhecer só, no meu conhecimento fico pensando assim é... Nós pedagogos e professores somos os principais agentes nesse processo né ... é ... a criança é o principal, mas assim ... nessa construção acredito eu que o papel do professor e do supervisor ele é importantíssimo e caba que é ... eu nenhuma das vezes tive a oportunidade de participar entendeu? As vezes que tive

oportunidade de participar não foi para construção e sim para o repasse.  
(SUPERVISORA JAMILE)

Neste momento da entrevista recorde-me que a supervisora Camila, por ter tido há mais tempo experiências como professora e supervisora, ressaltou o avanço das discussões relacionadas a Educação Infantil que hoje estamos vivenciando. Mas reconheceu também que o planejamento ainda está um pouco distante desse progresso.

Já a supervisora Jamile, ao se referir sobre esta questão, demonstrou pela sua expressão certo desconforto de relatar tal situação. Mas no decorrer de sua fala, foi possível perceber o desejo da supervisora em ter mais apoio e segurança no trabalho, uma vez que a insegurança pelo desconhecido tira o espaço para as reflexões junto à equipe de docentes.

A partir das angústias relatadas pelas docentes e pelas supervisoras, este debate promove reflexões sobre a responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação, como gestora principal neste processo, em acompanhar estes profissionais, sejam eles na função administrativa ou pedagógica, na coordenação e deliberação das atividades orientadoras pela própria Secretaria.

Estes apontamentos levam-nos ainda a tentar compreender, quais ações a Secretaria Municipal de Educação tem proporcionado a estes profissionais em relação às suas atribuições e as formas de orientação que são repassadas ao corpo docente no que tange a questão do planejamento e outras demandas surgidas no decorrer do trabalho pedagógico.

Em relação a esta orientação da parte pedagógica pela Secretaria, recorro a fala da supervisora Jamile, que nesta questão pediu licença para fazer um relato que segundo ela foi uma das maiores dificuldades enfrentadas quando iniciou sua trajetória profissional:

Ó! Eu vou ser bem sincera, eu é ... tem muito pouco tempo que eu tô na supervisão, nesse ano eu me identifiquei muito mais né, porque esse ano eu comecei a trabalhar com a EI, então eu tô gostando muito, mas eu sinto muito a falta desse suporte sabe? Atualmente a gente não tá tendo o suporte que precisamos, porque, é ... o supervisor dentro da escola ele tem o papel fundamental, fundamental, tanto no processo de aprendizagem das crianças quanto do professor, o nosso trabalho é muito além de articular, o nosso trabalho é de ser amigo, de ser companheiro, de ajudar, o nosso trabalho ali é isso mesmo de cooperação e ajuda pra todo mundo crescer junto, e nós precisamos dessa ajuda também. Então, me chamaram pra supervisão, fui pra escola, e aí entrei e falei: Meu Deus! E agora o quê que eu vou fazer? E eu não tive nenhum suporte. Eu não sabia o que eu ia fazer, e aí eu mesmo fui pesquisando, fui procurando pessoas que tinha mais tempo de experiência, elas foram me ajudando, eu fui correndo atrás né?! E até hoje eu pesquiso,

tem muitas fontes seguras e riquíssimas que a gente pode tá procurando. Mas eu sinto muita falta assim do suporte da Secretaria Municipal é ... eu sinto essa falta de reunir com as outras companheiras para trocas de experiências e até construção de um plano de ação que possa nos ajudar no cotidiano dentro da instituição. (SUPERVISORA JAMILE)

Ao escutar este relato da supervisora Jamile, identifiquei-me neste momento, pois, recordo que vivenciei a mesma situação quando pela primeira vez comecei atuar como supervisora em uma escola da zona rural que atendia crianças da Educação Infantil ao 9º ano do Ensino Fundamental.

O que ficou registrado nesta época, foi à forma como as orientações e o trabalho era desenvolvido na cidade. Quando convidada a participar de alguma reunião percebia que lá no campo estávamos muito distante da proposta apresentada pela Secretaria de Educação. Daí então o desejo de compreender a importância do planejamento dentro das instituições e mais especificamente na realização do trabalho como supervisora pedagógica neste processo.

Corroboro com a supervisora, quando ela cita a falta de orientação em relação ao início e continuidade das atribuições do supervisor dentro da instituição. Sabemos que a formação acadêmica não é suficiente para que este profissional chegue à escola com um conhecimento aprofundado das suas atribuições. Por isso a necessidade de um acompanhamento mais próximo para as primeiras ações da coordenação pedagógica.

Considero importante ressaltar, que depois de 08 anos na supervisão, consigo perceber que esta realidade ainda acontece. Não temos uma proposta desenhada sobre a atuação e propostas pedagógicas das supervisoras dentro das instituições. Esta é uma reflexão que precisa ser cuidadosamente pensada pela Secretaria Municipal de Educação, para não acontecer os desentendimentos de informações e orientações citados pelas professoras do grupo focal e pela supervisora na sua entrevista.

Além disso, precisamos começar a nos sensibilizar para uma discussão sobre o atual planejamento das instituições de Educação Infantil. Como supervisoras pedagógicas devemos proporcionar essa interação entre os sujeitos envolvidos que fazem parte deste processo, a saber: diretor, coordenador, professora, famílias e principalmente nossas crianças.

Diante de tais levantamentos aqui apresentados, precisamos pensar sobre a Educação Infantil do nosso Município, refletindo sobre algumas questões que, se não forem muito bem compreendidas pela equipe gestora da instituição, pode acarretar uma visão equivocada do que seja o atendimento da Educação Infantil.

É comum encontramos nos CMEIs, práticas pedagógicas que levem a preparar as crianças para a escolarização. Esse apontamento traz à tona alguns pontos levantados neste estudo para análise nas instituições infantis como: qual planejamento pedagógico está sendo ofertado as crianças da creche e pré-escola? Qual objetivo conseguiremos atingir por meio das rotinas engessadas? Como poderão ser realizados as formas e registro das avaliações? Qual profissional que queremos formar para atuar com as crianças?

Mais uma vez, apontamos o importante papel não só da coordenação das instituições, mas também da equipe gestora da Secretaria Municipal de Educação, em proporcionar caminhos que possam levar à compreensão e o respeito do atendimento a infância.

Este acolhimento nesta etapa da educação precisa ser refletido desde os bebês que recebemos e que são totalmente dependentes até as crianças de 5 anos, que cada vez mais estão deixando de vivenciar experiências de cuidado e educação, ora a prioridade é apenas o cuidar, ora o educar.

Para sensibilizar os profissionais sobre a importância da Educação Infantil para as crianças, destacamos a contribuição de Redin (2017, p. 30):

Fica difícil crer as crianças submetidas a essas rotinas, tempos e espaços serão capazes de produzir cultura, de criar ou apropriar-se do conhecimento produzido pela humanidade, transcendendo-o e dando-lhe outros significados. É difícil, dentro de tais circunstâncias, imaginar as crianças investigando, buscando razões para as suas dúvidas, desenvolvendo projetos, aproximando-se de obras de arte, ou dirigindo seus olhares para o mundo cheio de formas, cores movimentos, texturas, manchas, sombras. Mas o que predomina é a obsessão por uma folha de papel branco retangular, tamanho A4, que certamente acompanhara a criança pelos longos 18 anos de escolarização, marcando seu olhar, enquadrando sua paisagem, emoldurando sua lama.

Neste sentido, as considerações dessa autora nos proporciona a reflexão da responsabilidade do Município para com a Educação Infantil. Abranger esta modalidade de ensino significa apropriar-se de questões que são fundamentais para esse atendimento como a parceria entre instituição infantil e seus profissionais, família e Secretaria Municipal de Educação, para juntos alinhar uma proposta de educação que estimule garantir os direitos das crianças.



Para finalizar levantamos a questão do tempo individual e ou coletivo em relação ao planejamento. Através do diálogo e experiências compartilhadas com as professoras e supervisoras pensamos sobre as decisões e ações a respeito do planejar. Assim quando indagadas a falar da organização do tempo nas intuições que atuam, as elas descreveram que:

Sim. Apesar de que ainda é pouco. Eu entendo que a comunhão de ideias é fundamental para a excelência do trabalho em equipe. Então na escola tem que ser assim, você precisa se expor sem medo de passar suas ideias. Um planejamento que se prese, não pode estar pronto e acabado. Ele está ali e é dinâmico, por isso mesmo passível de modificações. Mas preciso frisar que são muito poucos os momentos que temos para realizar discussões sobre o planejamento. (SUPERVISORA CAMILIA)

Olha como eu disse anteriormente, a gente até tem o momento de extraclasse, mas é ... muito pouca das vezes, este extraclasse é feito para planejar e para articular as ações, sempre tem um assunto administrativo, ou uma data comemorativa, tem sempre uma outra demanda, menos o tempo para o planejamento. Falta isso sabe, é... eu acho que isto está faltando não só dentro das nossas escola mas na rede como um todo, principalmente entre nos supervisoras mas sentirmos segurança na hora da orientação com o professor. Então assim eu sinto muita falta disso, que assim no momento a gente não tem ainda. (SUPERVISORA JAMILE)

As falas das supervisoras vão ao encontro com as professoras do grupo focal, quando ambas citam as reuniões de extraclasse. Ao analisar os apontamentos, observamos o tímido lugar que o planejamento ocupa nas instituições infantil, principalmente nestes momentos que foram sugeridos a realizar tal ação.

Em relação ao planejamento individual, as professoras do grupo focal evidenciam grande parte das docentes, e em especial as iniciantes buscam orientação com outras profissionais mais experientes ou nas pesquisas realizadas na internet.

No planejamento coletivo, como o próprio nome diz é realizado em conjunto com colegas e contam com o apoio da coordenação ou direção da escola, mesmo que em um segundo momento cada uma elabore seu próprio plano individual. Segundo as professoras do grupo focal este momento de coletividade tem ganhado pouco espaço pela equipe gestora dos CMEIs.

Em uma visão geral o planejamento coletivo é trabalhoso, exige tempo, mas é uma marca registrada de organização e democracia. O coletivo de profissionais da escola quando são incentivados e motivados a planejar suas atividades se sente sujeito agente da situação e não meramente um executor de tarefas.

Com base em tais pressupostos, cabe destacar a relevância do coordenador pedagógico como articulador do grupo, buscando investigar as demandas e definindo coletivamente estratégias de ações.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“Sim eu me recordo, mas somente para repassar o planejamento e não para discutir ou ter até mesmo a oportunidade de aprender e refletir sobre o que planejar para as nossas crianças.” (Professora Heloisa)*

A presente dissertação teve como objetivo compreender as concepções das professoras acerca do desenvolvimento teórico/prático do planejamento diário da Rede Municipal de Diamantina/MG, levando em consideração ser este um dos principais instrumentos na busca pela qualidade educativa. A intenção deste estudo foi dialogar com profissionais que atuam em creches e pré-escola nos CMEIs, analisando o processo de construção e execução deste planejamento, as relações interpessoais na instituição infantil e a identidade docente nas ações de planejar e nos encaminhamentos metodológicos.

A todo o momento o ser humano planeja suas ações, decisões do seu trabalho e sua vida. Com o exercício da docência não é diferente, as práticas adequadas em salas de aula e em todo o espaço educativo apresentam-se eficazes quando são bem planejadas.

Nesta perspectiva, em meio a silêncios, pausas, risos, angústias, alívio e inquietação, as falas das professoras ouvidas na pesquisa, evidenciaram o cenário do planejamento nas instituições de Educação Infantil do Município de Diamantina/MG. Elas apontaram a experiência de outras colegas e a Matriz Curricular como formas de planejar seu cotidiano.

A pesquisa sinalizou também uma inquietação quanto ao engessamento de um planejamento pronto e acabado, de forma a mostrar a expropriação docente na discussão dos documentos norteadores ao planejamento da Rede Municipal de Ensino. Na percepção das professoras a Matriz Curricular, documento este mais citado pelas participantes aparece com um tom prescritivo, sem espaço de autoria docente.

Assim, segundo as participantes, os saberes usados em suas atuações são provenientes de experiências pessoais e profissionais diversas e foram dinamicamente construídos ao longo de suas trajetórias.

As docentes apontaram também a relevância do planejamento participativo, visto que o envolvimento da equipe gestora, professoras, famílias, crianças e toda comunidade escolar tem uma visão e participação diferente que pode desta forma contribuir na reflexão e construção do planejamento.

Nesta participação coletiva, buscou-se refletir a atuação do supervisor pedagógico nas instituições infantis, tendo em vista a função que exerce como articulador junto às professoras na elaboração e desempenho no planejamento. Segundo as docentes as supervisoras pedagógicas têm demonstrado uma tímida participação nas discussões e construções do planejamento na Educação Infantil. Enfatizam que as

orientações são prescritivas e por meio de projetos que na maioria das vezes não respeitam o tempo, espaço e especificidades das crianças.

Em relação à formação das professoras, este estudo chamou a atenção para uma reflexão sobre a identidade do profissional que atua na Educação Infantil, bem como, sobre a relevância da formação continuada e em serviço para o aperfeiçoamento da prática pedagógica, ressaltando a importância da formação específica das professoras que tem como atribuição o cuidado e a educação dos bebês e das crianças pequenas.

Outra questão apontada nesta pesquisa diz respeito às condições nas quais as instituições de Educação Infantil estão realizando a elaboração do planejamento. As professoras e supervisoras pedagógicas evidenciaram que nas instituições, não têm sido realizado com frequência momentos para reflexão e, partilha das experiências sobre a prática pedagógica entre as docentes.

Desta forma, repensar o planejamento na Educação Infantil significa tentar sanar as lacunas existentes entre o “que” e “como” planejar para as crianças da creche e da pré-escola, ou seja, refletir sobre quais experiência estamos oferecendo as crianças e se de fato estão sendo significativas para o desenvolvimento social e cultural, respeitando ainda as suas especificidades.

Nas contribuições de Ostetto (2012), estar na educação infantil é planejar, e planejar é atitude por isso não basta apenas oferecer “desenhos” para pintar dizendo que é dia do Índio ou simplesmente “pintar a orelhinha do coelho da páscoa” e colocar na cabeça dizendo que a Páscoa está chegando.

Neste sentido, a partir da fala das professoras, foi possível identificar, que de modo geral, o planejamento atual visa o trabalho por meio de projetos institucionais e os encaminhados pela Secretaria Municipal de Educação que destacam as temáticas relacionadas às datas comemorativas.

O ato de planejar é uma ferramenta que possibilita aos profissionais enxergarem os caminhos a serem seguidos, quais os conteúdos explorados, qual a intencionalidade do trabalho a ser executado e os recursos que serão utilizados para tornarem as aulas mais lúdicas e prazerosas. Assim, não é qualquer coisa que serve à educação da criança, na Educação Infantil, também, se ensina e aprende, mas de forma significativa.

O profissional que se preocupa com o planejamento sabe o quanto esta ação é favorável aos docentes. A criança percebe quando o professor está perdido em seus encaminhamentos, quando não leu a história antes de contar ou quando fica sem saber o que trabalhar. Planejar não é meramente fazer listagem de atividade que, no decorrer do dia, os profissionais vão repetindo conforme sua execução. É preciso o exercício da reflexão sobre a prática-teoria-prática para que os objetivos sejam alcançados.

Considera-se que o planejar é imprescindível ao professor, que tem como foco principal o desenvolvimento dos educandos. O mesmo deve analisar todos os

momentos, desde a hora da chegada até a hora da saída, e criar estratégias metodológicas que possam respeitar o desenvolvimento das crianças.

Ouvir as professoras participantes do grupo focal me ajudou a refletir sobre o importante papel que as supervisoras têm na relação com a equipe de professoras para juntas estudar, refletir e dialogar as práticas que levam as crianças a descobrir e vivenciar diferentes experiências no cotidiano da instituição infantil. Além disso, os relatos das docentes me incentivaram a continuar minha pesquisa sobre a Educação Infantil, e assim, tentar contribuir no cotidiano das práticas de planejamento ofertadas as crianças.

Como experiência pessoal gostaria de ressaltar também a satisfação de conviver junto com as crianças no dia-a-dia, quantas descobertas e aprendizagens elas nos proporcionam a cada instante. Posso dizer que o momento que mais me senti realizada profissionalmente foi atuar especificamente na Educação Infantil, pois foi aqui que tive a oportunidade de vivenciar de fato o que é o atendimento das crianças de um ano até cinco anos e onze meses de idade.

Estar à frente de um grupo de crianças sendo responsável por todos os aspectos relacionados à sua aprendizagem, ou seja, desde o planejamento à escolha de materiais, atividades, avaliação é um desafio e uma responsabilidade muito grande, que para mim se tornou motivo de repensar sempre que necessário em propostas pedagógicas que atenda as especificidades das crianças.

Além disso, este estudo me proporcionou conhecer documentos, leis, resoluções e autores que retratam a trajetória e os avanços da Educação Infantil. Destaco um documento em particular as DCNEIs (Resolução CNE/CEB nº 1/99 e Parecer CNE/CEB nº 22/99), que orientam os sistemas de ensino na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de propostas pedagógicas.

Até o início deste trabalho não tinha conhecimento deste documento que de acordo com a legislação é de caráter mandatório para as instituições de Ensino Infantil. É interessante ressaltar ainda que ficou evidente nos relatos das professoras também, o não conhecimento deste por parte delas, ou seja, apenas o RCNEI e as Matrizes Curriculares fazem parte do cotidiano das docentes.

Esta questão permitiu pensar nos documentos que norteiam as práticas de planejamento como o RCNEI, Matriz Curricular e Diretriz Curricular para Educação Infantil no Município de Diamantina/MG, e agora a Base Nacional Comum Curricular. Pensado nestes documentos de planejamento como podemos neste momento atual de construção do currículo de Minas Gerais oferecer as professoras uma base curricular se

as mesmas desconhecem o principal documento orientador da Educação Infantil, ou seja, as DCNEIs.

Nesta perspectiva, mais uma vez nos deparamos com o excesso de materiais que as professoras têm acesso, mas que pouco conhecem o real objetivo ou conteúdo de cada documento. Assim outro ponto que também merece discorrer nesta reflexão, está relacionada a pouca oportunidade de encontros para estudos e discussões em relação a estes documentos para a equipe de gestão administrativa e pedagógica da instituição, por entender que estas profissionais exercem grande influência nas tomadas de decisões na construção do planejamento participativo.

Como benefício desta pesquisa sugerimos um grupo de estudo na Rede Municipal de Ensino de Diamantina/MG, com as professoras que atuam na creche e na pré-escola sobre as temáticas mais relevantes da Educação Infantil levantadas pelas docentes participantes desta pesquisa. Com este grupo, temos o propósito de expandir em todos os CMEIs as discussões incentivando assim a participação de todas as professoras e equipe gestora da instituição.

Nesse viés, nosso propósito com esta pesquisa foi alcançada, mas, não encerram as possibilidades de reflexão acerca do problema abordado. Ao contrário, este estudo nos permitiu vislumbrar novas possibilidades e campos investigativos, no sentido de aprofundar questões que não puderam ser exploradas em função do tempo estabelecido para conclusão deste trabalho.

Para finalizar, este estudo apontou a necessidade da reflexão de um planejamento que atenda principalmente os bebês e as crianças do maternal I e II que perpassa por questões que vão desde o espaço a formação profissional do docente que atua com estas crianças. Pensar nos profissionais que temos e a partir dessa demanda proporcionar experiências de formação continuada e em serviço a estes profissionais.

Assim, vale ressaltar o interesse em conhecer ainda mais a realidade vivenciada nas instituições de Educação Infantil da cidade de Diamantina/MG. A escuta das professoras foram marcantes, trazendo luz a esta profissão que ainda não está muito bem definida, que passa por constantes mudanças, transformações e conquistas. Por fim, com o resultado desta pesquisa pretendemos contribuir com as políticas públicas do Município no que se refere ao planejamento e formação continuada deste profissional que atua na Educação Infantil.

## REFERÊNCIAS

- (Org.). **Pesquisa em educação**: alternativas investigativas com objetos complexos. São \_\_\_\_\_. Zilma Moraes R. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez 2002.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Parecer 02/98 e Resolução 01/99 Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 1999.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, DF: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 2006.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.
- \_\_\_\_\_. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 2006. <[http://www.abep.nepo.unicamp.br/docs/anais/pdf/2002/com\\_juv\\_p0227\\_Neto.pdf](http://www.abep.nepo.unicamp.br/docs/anais/pdf/2002/com_juv_p0227_Neto.pdf) 149-161, 2002. Acessado em: 04/maio/2010.
- AHMAD, Laila Azize Souto. **Planejamento na Educação Infantil: Uma construção mediada pela coordenação pedagógica no núcleo de Educação Infantil IPE Amarelo**, Curitiba, PUC, 2011.
- BARBOSA C.S; e HORN; M.G.S. **Organização do Espaço e do tempo na escola infantil**. In: CRAIDY. C.M e KAERCHER. G.E.P da Silva. (org). Educação Infantil: pra que te quero. Porto Alegre: Artmed. 2001.
- BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. G. S. Projetualidade em diferentes tempos: na escola e na sala de aula. **Projetos Pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BARBOUR, Rosaline. **Grupos focais**. Porto Alegre: Artmed, 2009. Tradução Marcelo Figueiredo Duarte.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Ed.70, 2011.

BARRETO, Ângela M.R. A educação infantil no contexto das políticas públicas. **Revista Brasileira de Educação** – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Rio de Janeiro, Campinas, SP: Autores Associados, n. 24, p. 53-65. Set/out./nov./dez./2003.

BITTAR, M; SILVA, J.; MOTTA, M.A.C. Formulação e implementação da política de educação infantil no Brasil. In: **Educação Infantil, política, formação e prática docente**. Campo Grande, MS: UCDB, 2003.

BODNAR, Rejane. Relação teoria-prática na formação em serviço de profissionais da educação infantil: ressignificando a prática pedagógica. In: ROCHA, Eloisa; A. C. KRAMER, Sônia. **Educação Infantil: enfoques em diálogo**. Campinas, SP: Papirus, 2013.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da Republica Federativa do Brasil**: Brasília DF: Senado Federal, 1988.

CAMPOS, Maria Malta. Educar e Cuidar: questões sobre o perfil do profissional de educação infantil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1994.

CAMPOS, Maria Malta. ROSEMBERG, Fúlvia. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. 6. ed. Brasília: MEC, SEB, 2009.

CERISARA, A. B. **Referencial Curricular nacional para a educação infantil no contexto das reformas**. Educação e Sociedade. Campinas, vol. 23, n.80, setembro/2002.

CORSINO, P. **Educação Infantil: cotidiano e políticas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

CORSINO, Patrícia, e NUNES, Maria Fernanda. **Políticas públicas universalistas e residualistas: os desafios da educação infantil**. 33ª Reunião da ANPED, GT, Caxambu, MG: 17 a 20 de outubro de 2010. Disponível em: [www.anped.or.br](http://www.anped.or.br). Acesso em: 28 de março de 2001.

DIDONET, Vital. **Creche: a que veio, para onde vai**. In: Educação Infantil: a creche, um bom começo. Em Aberto/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. V 18, n.73. Brasília. 2011.

DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

\_\_\_\_\_, A crise das identidades: a interpretação de uma mutação. Tradução: Catarina Matos. Portugal: Edições Afrontamentos, 2006.

GAMBOA, Sánches Sílvia. **Pesquisa em Educação: método e epistemologia**. Chapecó: Argos, 2012.

GANDIN, D. **Planejamento como pratica educativa**. 10ª. Ed. São Paulo: Loyola, 1999.

GANDIN, Danilo. **A Pratica do Planejamento Participativo**: na educação e em outras instituições, grupos e movimentos dos campos cultural, social, político, religiosos e governamental. 22ª. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

GANDIN, Danilo. **Planejamento**: como pratica educativa/Danilo Gandin. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

GATTI, B. A. **Grupo Focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Liber Livro, 2012.

GATTI, B. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Brasileira de Formação de Professores**, v. 1, n. 1, p. 90–102, Maio/2009.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília-DF: Líber livro, 2005.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil**:

GATTI, Bernadete. BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GOMES, Marineide de Oliveira. **Formação de professores na educação infantil**. 2. ed. São Paulo, Cortez, 2013.- (Coleção docência em formação. Série Educação Infantil).

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Encontros e desencontros na formação dos profissionais de educação. In: MACHADO, Maria Lucia de A. (org). **Encontro e Desencontros em Educação Infantil**. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KISHIMOTO, Tizuko. **Pedagogia e a formação de professores (as) de educação infantil. Proposições**. v. 16, n. 3, p. 181-192, set.-dez. 2005.

KISHOMOTO, Tizuko Morchila. Avanços e retrocessos na formação dos profissionais de educação infantil. In: MACHADO, Maria Lucia de A. (Org.) **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce, 5ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.



KRAMER, Sonia. **Com a Pré-Escola nas mãos:** uma alternativa curricular para a educação infantil. São Paulo: Ática, 1989.

KRAMER, Sônia. **Profissionais de educação infantil:** Gestão e formação. 1. Ed. São Paulo: Cortez. 2005.

KRAMER, Sônia. **Subsídios para as diretrizes curriculares nacionais para a Educação Básica:** Brasília: MEC/SEB/COEDI, 2009.

KUHLMANN JR,M. **Infância e educação infantil: Um abordagem histórica.** Porto Alegre: Mediação, 2010.

KUHLMANN JR,M. Educação Infantil e currículo. In: Farias, A, N, G.; PALHARES, M. S. **Educação Infantil Pós-LDB:** rumos e desafios. Campinas, São Paulo. Autores Associados, 2005.

KRUEGER, R . A. Moderating focus groups> London: Sange], 1998

LAKATOS, E. Maria; MARCONI, M. de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica:** Técnicas de pesquisa. 7 ed. – São Paulo: Atlas,2010

LIBÂNEO, J. C. Didática. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática.** 5ª Ed. Goiânia: Alternativa, 2005.

LÜDKE, Menga. ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens quantitativas.** 2ª ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2012.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica.** 7.ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnica de pesquisa.** 7.ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MERISSE. A. Origens das instituições de atendimento à criança: o caso das creches. In MERISSE. A et al. **Lugares da Infância:** reflexões sobre a história da criança na fábrica, creche e orfanato. São Paulo. Arte e Ciência, 1997 metodológicos. Paideia: **Cadernos de Psicologia e Educação,** Ribeirão Preto, v. 12, n. 24, p.

MICARELLO, Hilda. Formação de Professores na Educação Infantil: puxando os fios da história. In: ROCHA, Eloisa A. C. Kramer, Sônia. (orgs) Educação Infantil: enfoques em diálogo. Campinas, SP: Papirus, 2011.

MICARELLO, Hilda. **Professores da pré-escola: trabalho, saberes e processos de construção**. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2006.

MINAYO, M. C. de S. DESLANDES, Suely Ferreira; CRUZ NETO, Otavio; GOMES; Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29<sup>a</sup>. ed.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2<sup>a</sup>. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MORETTO, Vasco Pedro. **Planejamento: planejando a educação para o desenvolvimento de competências**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

NÓVOA, Antônio. (Org.) **Formação de Professores e profissão docente**. Os professores e a sua formação. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1995.

NUNES, Maria Fernanda. Educação Infantil: instituições e funções e propostas. In: Corsino, Patrícia. (org) Educação Infantil: cotidiano e políticas. Campinas, SP: Autores Associados, 2009, pp.33-48.

OLIVEIRA, Julvan. **Trajeto de formação e de atuação docente**. In: CALDERANO, Maria; MARQUES, Gláucia; MARTINS, Elita (Orgs.). **Formação continuada e pesquisa colaborativa – tecendo relações entre universidade e escola**. Juiz de Fora, Minas Gerais: UFJF, 2013.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. **O currículo na educação infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais?** Ministério da Educação. Orientações curriculares nacionais para a educação infantil. Brasília: MEC/SEF, 2010.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA, Zilma Moraes R. **Creches: Crianças, faz de conta e Cia**, RJ: Vozes, 1992.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. FORMOSINHO, João. A formação em contexto a perspectiva da associação criança. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. KISHIMOTO, T. M. (orgs.). **Formação em Contexto: uma estratégia de integração**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J; KISHIMOTO, T. M; PINAZZA, M. A. (orgs). **Pedagogia (s) da Infância: dialogando com o passado: construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed: 2007.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. (Org.). **Planejamento na educação infantil mais que a atividade, a criança em foco**. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Encontros e**

**encantamentos na educação infantil:** partilhando experiências de estágios. Campinas: Papirus, 2000.

OSTETTO, Luciana E. O Estágio Curricular no Processo de Tornar-se Professor. In: OSTETTO. (org.) **Educação Infantil:** saberes e fazeres da formação de professores. Campinas, SP: Papirus, 2011.

OSTETTO, Luciana E. Planejamento na educação infantil: mais que a atividade, criança em foco. In: OSTETTO. (org.) **Encontros e encantamentos na educação infantil.** 10<sup>a</sup> ed. Campinas. Papirus, 2012.

PIMENTA, Selma. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

REDIN, Marita Martins. Planejamento, práticas e projetos pedagógicos na Educação Infantil. 4<sup>a</sup> ed. Porto Alegre: Meditação, 2017.

RIZZO, Gilda. **Creche:** organização, currículo, montagem e funcionamento. 3<sup>a</sup>. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

ROCHA, Heloísa. A higienização da infância no século da criança. In: FARIA, Ana Lúcia, e MELLO, Suely. (orgs) **Linguagens infantis: outras formas de leitura.** Campinas, SP: Autores Associados, pp. 49-70, 2009.

SANTOS, Sandro Vinicius Sales dos. Crianças e Educação Infantil: **Ampliação e continuidade das experiências infantis em contextos de cuidado e educação.** Jundiaí, Paco Editorial: 2015

SILVA, I. O. Trabalho docente na educação infantil: dilemas e tensões. In: Anais da 30<sup>a</sup> Reunião Anual da Anped, 2007, Caxambu - MG. Anais da 30<sup>a</sup> Reunião Anual da Anped, 2007. p. 1-18.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 17. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Planejamento:** projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. São Paulo: Libertad Editora. 2006.

VASCONCELLOS, Celso S. **Planejamento:** Projeto de Ensino- Aprendizagem e projeto Político Pedagógico. 9<sup>a</sup> ed. São Paulo: Libertad. 2000.

VASCONCELLOS, Celso S. Planejamento: Projeto de Ensino Aprendizagem e Projeto Político Pedagógico. 15<sup>o</sup> ed. São Paulo: Libertad, 1996.

VASCONCELLOS, Celso S. Planejamento: Projeto de Ensino Aprendizagem e Projeto Político Pedagógico. São Paulo: Libertad, 2010.

ZUMPANO, Viviani, A. A..., ALMEIDA, Laurinda, R. A. **A atuação do coordenador pedagógico na Educação Infantil.** In: PLACCO, Vera M.N.S; PLACCO, Laurinda R. A. (orgs) **O coordenador pedagógico: provocações e possibilidades de atuação.** São Paulo: Loyola (2012).

## **ANEXO**



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
PREFEITURA MUNICIPAL DE DIAMANTINA-MG  
SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Carta de Anuência

Declaramos ter lido e concordado com o parecer ético emitido pelo CEP de número (2.656.036) da **Universidade Federal dos Vales de Jequitinhonha e Mucuri**, conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 466/12.

Esta instituição está ciente de suas responsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa intitulado “Planejamento na Educação Infantil: O tratamento dos documentos curriculares oficiais do município de Diamantina/MG no planejamento da prática docente”, de autoria da pesquisadora Grasielle Aparecida Santos, sob orientação da Profª Drª Denise da Silva Braga, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia da segurança e bem-estar.

Autorizamos, portanto, a realização da pesquisa proposta nesta instituição.

Diamantina, 21 de maio de 2018

---

Sergio Luiz Nascimento

Secretário Municipal de Educação da Instituição Coparticipante

**UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**Questões norteadoras para grupo focal – professoras**

**Sobre a identidade docente na Educação Infantil**

- O que é ser professor de Educação Infantil, para você?
- Em sua opinião, existem diferenças entre planejar o trabalho pedagógico na creche e na pré-escola?
- Você percebe alguma relação entre as dimensões específicas do trabalho pedagógico de creches e pré-escolas e o planejamento?

**Sobre o planejamento no cotidiano docente**

- Quais são as formas mais utilizadas por você para planejar o cotidiano de sua turma de crianças?
- O que você considera importante levar em consideração no momento de planejar o trabalho cotidiano com as crianças de sua turma?
- Geralmente, estas formas de planejamento partem dos docentes ou são previstas ou indicadas pela gestão (pedagógica e ou administrativa) da instituição?

**Sobre o planejamento institucional**

- Do ponto de vista organizacional, sua instituição garante um tempo de planejamento individual e ou coletivo? Qual sua opinião sobre isso?
- Do seu ponto de vista, a instituição em que você atua facilita seus planejamentos? Por quê?
- Na sua percepção, o planejamento da sua instituição atende as demandas do seu trabalho cotidiano junto com as crianças? Por quê?

**Sobre o planejamento na Rede Municipal de Diamantina**

- Na rede municipal existem documentos que tratam do planejamento (seja no âmbito do trabalho individual, seja no âmbito da organização coletiva)?
- Você se recorda de ter participado de alguma situação na rede municipal na qual você debateu, refletiu ou contribuiu de algum modo para a discussão do planejamento nas instituições de Educação Infantil de Diamantina?
- Quais elementos seriam importantes de se articular no processo de planejamento (do trabalho em sala, no âmbito da instituição e no âmbito da rede municipal) para possibilitarem melhorias para o trabalho pedagógico na Educação Infantil?

**UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**Roteiro de entrevista semiestruturada – supervisoras**

**Sobre as concepções de planejamento**

- Na sua opinião o que define o planejamento na Educação Infantil?
- Do seu ponto de vista, qual o papel da supervisora frente ao planejamento na Rede Municipal?
- Você percebe alguma relação entre as dimensões específicas do trabalho pedagógico de creches e pré-escolas e o planejamento?

**Sobre o planejamento na Rede Municipal de Diamantina**

- Na rede municipal, existem documentos que tratem do planejamento (seja no âmbito do trabalho individual, seja no âmbito da organização coletiva)?
- Você se recorda de ter participado de alguma situação na rede municipal na qual você debateu, refletiu ou contribuiu de algum modo para a discussão do planejamento nas instituições de Educação Infantil de Diamantina?
- Quais elementos seriam importantes de se articular no processo de planejamento (do trabalho em sala, no âmbito da instituição e no âmbito da rede municipal) para possibilitarem melhorias para o trabalho pedagógico na Educação Infantil?

**Sobre a ação da supervisora no processo de planejamento**

- Como você atua no processo de planejamento das professoras na instituição na qual trabalha?
- Do ponto de vista organizacional, sua instituição garante um tempo de planejamento individual e ou coletivo? Qual sua opinião sobre isso?
- Na sua percepção, o planejamento da sua instituição atende as demandas do seu trabalho cotidiano junto com as crianças? Por quê?

**Sobre o planejamento no cotidiano docente**

- Quais são as formas mais utilizadas por você para planejar o cotidiano de sua turma de crianças?
- O que você considera importante levar em consideração no momento de planejar o trabalho cotidiano com as crianças de sua turma?
- Geralmente, estas formas de planejamento partem dos docentes ou são previstas ou indicadas pela gestão (pedagógica e ou administrativa) da instituição?